

~~Paed. 333 d. 8~~

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Drittes Heft.

Gedanken und Vorschläge

zu einer

Parallelgrammatik

der

fünf Schulsprachen

(Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch).

Von

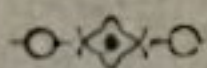
F. Hornemann,

ordentl. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Motto:

Vor allem in der Herbeiführung einer möglichst naturgemäßen, intensiven und organischen Konzentration liegt die Möglichkeit der Einheitsschule.

Frick, Schr. d. Deutsch. Einheitssch.,
I, S. 41.



Hannover.

Verlag von Carl Meyer.

(Gustav Prior.)

1888.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Drittes Heft.



Gedanken und Vorschläge

zu einer

Parallelgrammatik

der

fünf Schulsprachen

(Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch).

Von

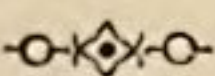
F. Hornemann,

ordentl. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Motto:

Vor allem in der Herbeiführung einer möglichst naturgemäßen, intensiven und organischen Konzentration liegt die Möglichkeit der Einheitsschule.

Frick, Schr. d. Deutsch. Einheitssch.,
I, S. 41.



Hannover.

Verlag von Carl Meyer.

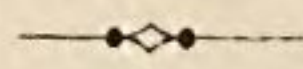
(Gustav Prior.)

1888.

Ausgegeben im März 1888.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Inhalt.



	Seite
I. Weshalb ist eine Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen wünschenswert?	5
II. Vorschläge, betreffend die Einrichtung einer Parallelgram- matik und die Behandlung des grammatischen Unterrichts .	13
1. Benennung der grammatischen Begriffe	13
2. Bemerkungen über den Inhalt und die Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen	34
3. Bemerkungen über die Lehrweise und den Gang des gram- matischen Unterrichts	37
Schlußsätze über die Einrichtung einer Parallel- grammatik der Schulsprachen und den Unter- richt nach derselben	44
III. Wie läßt sich der Gedanke einer Parallelgrammatik der Schulsprachen verwirklichen?	46



Index

- I. Inhalt des ersten Theils 1
- II. Vorrede 2
- III. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 3
- IV. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 4
- V. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 5
- VI. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 6
- VII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 7
- VIII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 8
- IX. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 9
- X. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 10
- XI. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 11
- XII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 12
- XIII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 13
- XIV. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 14
- XV. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 15
- XVI. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 16
- XVII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 17
- XVIII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 18
- XIX. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 19
- XX. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 20
- XXI. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 21
- XXII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 22
- XXIII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 23
- XXIV. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 24
- XXV. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 25
- XXVI. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 26
- XXVII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 27
- XXVIII. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 28
- XXIX. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 29
- XXX. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode 30

I.

Weshalb ist eine Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen wünschenswert?

Die schönste Errungenschaft, welche uns der Aufschwung unseres Volkes seit 1870 gebracht hat, ist nicht die hohe Machtstellung unter den Staaten Europas, die wir jetzt einnehmen, sondern die jugendliche Frische und Triebkraft, mit welcher der deutsche Geist nach allen Richtungen hin wirkt und webt, tief und innerlich wie einst, weit ausgreifend wie nie zuvor.

Die wirtschaftlichen Kräfte unseres Volkes umspannen bereits die Welt, aber auch die Güter des Geistes werden gemehrt und gepflegt. Nicht am wenigsten nimmt gegenwärtig die Schule an dieser lebhaften Bewegung der Geister teil. Aber noch sind hier die eifernden Kräfte in feurigem Kampfe entbrannt: die Bildung, welche vorwiegend auf den Sprachen der Hellenen und der Römer ruht, steht im Entscheidungsstreite mit einer neuen Bildung, welche das Jetzt vor dem Einst, das unmittelbar für das Leben Nützliche vor dem nur Schönen und Edeln, aber nicht unmittelbar Brauchbaren bevorzugt. Ob eine dieser Formen der Bildung obsiegen oder eine Versöhnung zwischen beiden eintreten wird, wissen wir noch nicht, aber wir wünschen und hoffen das letztere. Wir glauben, daß die griechische Sprache und Gedankenwelt auch gegenwärtig noch ein Quell frischen Lebens für den deutschen Geist werden kann wie zu Schillers und Goethes Zeit; wir glauben, daß mit der Beschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts auf die neueren Sprachen das geschichtliche Verständnis der Gegenwart, die Klarheit und Parteilosigkeit des Urteils über die Erscheinungen des Tages abnehmen, überhaupt die allgemeine Bildung der höheren Stände sinken würde; wir glauben endlich, daß die ohnedies schon in bedenklichem Steigen begriffene Richtung unserer Zeit auf äußeren Vorteil und Genuß noch mehr an Kraft gewinnen würde, wenn aus dem höheren Schulunterricht ein Gegenstand verschwände, der wie die Sprachen des Altertums große Arbeit und Mühe erfordert, ohne andern unmittelbaren Lohn zu verheissen als die Freude an der Arbeit selbst und an ihrem Ergebnis. Aber auf der andern Seite erkennen wir rückhaltlos an, daß die Naturwissenschaften und die neueren Sprachen Bildungsmächte geworden sind, die ein Mann, der mit Verständnis

an dem Leben seiner Zeit teilnehmen soll, nicht allein achten, sondern auch kennen muß. Wir suchen deshalb einen Weg, um beide Seiten unserer höheren Bildung — die humanistische und die realistische — miteinander zu vereinigen, natürlich nicht so, daß wir einen Teil der Gebildeten nur oder überwiegend humanistisch, einen andern Teil realistisch erzögen — denn das gäbe ja eine Verteilung, nicht eine Vereinigung der beiden Bildungsformen —, sondern vielmehr so, daß Humanismus und Realismus in einer höheren Bildungsanstalt verschmolzen werden.

Aber wie ist eine solche höhere Einheitsschule möglich? Ich antworte mit Frick¹⁾: die Möglichkeit derselben liegt nicht zunächst in der äußerlichen Abgrenzung von Stunden für die einzelnen Fächer, sondern in der Herbeiführung einer möglichst naturgemäßen, intensiven und organischen **Konzentration**, und wer die Einheitsschule will, muß zunächst auf jene als die erste und notwendigste Voraussetzung hinarbeiten. Dies muß in allem Unterricht geschehen, besonders aber im grammatischen. Denn keiner Seite des bestehenden Gymnasialunterrichts wird mit so viel Recht vorgeworfen, daß sie übertrieben zeitraubend sei und Kraft und Lust ohne tieferen Nutzen vergeude, als eben dem Unterricht in der Grammatik, zumal der alten Sprachen. Hier vor allen Dingen thut also Konzentration not, d. h. Vereinfachung und Verknüpfung des Lehrstoffes.

Es wäre nun freilich ungerecht zu behaupten, daß die Einsicht in diese Notwendigkeit noch nirgend durchgedrungen sei; vielmehr mehren sich von Tage zu Tage die Versuche, aus dem grammatischen Lehrstoff alles Unnötige auszuschneiden; so ist — um nur einen der neuesten und, wie mir scheint, besten Versuche dieser Art zu nennen — die griechische Satz- und Formenlehre von Hermann Fritzsche auf 48 und 82 Seiten zusammengedrängt. Und dies ist gelungen, wirklich ohne irgend etwas für den griechischen Unterricht Notwendiges vermissen zu lassen; nur das Überflüssige ist geopfert. Aber eine solche Beschränkung des Stoffes ist nur die notwendige Vorbedingung für seine Verknüpfung; erst in dieser vollendet sich die Idee der Konzentration. Doch auch zur Verknüpfung des grammatischen Stoffes giebt es in den bestehenden Grammatiken schon manche Ansätze. Vielfach wird mit dem Deutschen verglichen und an dasselbe angeknüpft, oft wird das Lateinische mit dem Griechischen zusammengestellt, in der französischen Grammatik verweist man häufig auf die lateinische, aber eine für alle Teile der Grammatik grundsätzlich durchgeführte Vergleichung der fünf Schulsprachen fehlt noch. Nur allzu häufig findet sich bei unserm geteilten Unterricht in dem Kopfe des Schülers noch jener sonderbare Zustand, daß sein geistiges Besitztum einem Gestell mit vielen Kästchen gleicht. In der griechischen Stunde ist

¹⁾ Schriften des Deutsch. Einheitsschulv., Heft I, S. 41.

das griechische Kästchen aufgezogen, alle andern aber geschlossen. Fragt der Lehrer nun zufällig nach etwas Französischem, so dauert es geraume Zeit, bis das französische Kästchen sich öffnet. Die Schüler vermögen über ihren Besitz nicht zu verfügen; die einzelnen Fächer haben keine Beziehungen untereinander, sie gehen keine Verbindungen ein, befruchten sich nicht, kurz sind „totes“ Wissen.²⁾ Für den grammatischen Unterricht kann ein solcher Zustand nur völlig überwunden werden durch eine Parallelgrammatik aller fünf Schulsprachen. Alle Fremdsprachen müssen durch dieselbe mit der deutschen und teils durch diese, teils unmittelbar mit einander in stete Beziehung gesetzt werden.

Es ist von selbst klar, daß die oben erwähnte Beschränkung der Schulgrammatik auf die wichtigsten grammatischen Erscheinungen eine solche Verknüpfung der Sprachen untereinander sehr erleichtert. Aber das Streben nach dieser kann auch umgekehrt mithelfen, für die Auswahl des grammatischen Stoffes die richtigen Wege zu weisen. Max Heynacher hat sich in seiner bekannten Schrift: Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauche Cäsars im *bellum Gallicum* für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule? zu dem Grundsatz: Raum für die Hauptsachen durch Wegräumung der Nebensachen bekannt und für das Lateinische den Anfang zur Feststellung der Hauptsachen durch eine Statistik des Sprachgebrauchs der Schulschriftsteller gemacht. Die wichtigen Regeln, sagt er, kommen in allen Schriftstellern gleich oft vor, während die Zahlenverhältnisse der minder wichtigen bei Nepos oder Cicero sich anders gestalten, als bei Cäsar. Jene enthalten also den für die gesamte lateinische Sprache der guten Zeit gemeinsamen und ihr eigentümlichen grammatischen Gebrauch. Man könnte demnach durch Anwendung der statistischen Methode Heynachers zunächst für das Lateinische und entsprechend auch für die übrigen in der Schule behandelten Fremdsprachen den richtigen Inhalt für unsere Schulgrammatiken gewinnen, und ich glaube, daß dies eine der grundlegenden Arbeiten sein müßte, wenn man den Grammatikunterricht in rechter Weise vereinfachen will.³⁾ Aber man müßte dann noch einen Schritt weiter gehen. Nicht allein innerhalb der Einzelsprachen müßte man den Stoff zu vermindern suchen, sondern alle Fremdsprachen untereinander und mit dem Deutschen in Beziehung setzen; dann würde man von den für jede Einzelsprache gewonnenen Hauptregeln wieder die als besonders wichtige und am meisten zu übende aussondern können, welche mit dem Sprachgebrauch des Deutschen, bezw. der bis dahin schon behandelten Fremdsprachen nicht übereinstimmen. Denn die übereinstimmenden Regeln werden natürlich viel leichter zu lernen sein und wenig Übung bedürfen.

²⁾ Vogt, Programm von Neuwied, 1886, S. 8.

³⁾ Freilich ist diese Arbeit sehr weitläufig und schwierig, zumal sie auch eine Einigung über die Wahl der Schriftsteller, wenigstens der hervorragendsten, für alle Schulsprachen voraussetzt.

So würde also mit der vergleichenden Behandlung des Grammatikunterrichts eine weitere Vereinfachung desselben eintreten, und zugleich würde der Grundsatz des Typischen und Elementaren auf diesem Gebiete durchgeführt sein. Denn was in allen fünf Schulsprachen übereinstimmt, ist das für sie alle und damit in der Regel auch für die indogermanischen Sprachen überhaupt Typische, das aber, was sich in ihnen unterscheidet, ist typisch für die Einzelsprachen oder für Gruppen, die sich innerhalb des Sprachstammes aus ihnen bilden lassen. Vielleicht würde auf Grund einer solchen Behandlung der Grammatik bei Wiederholungen in den Oberklassen ein umfassenderes Vergleichen der Sprachen möglich werden und dadurch wenigstens in den besseren Köpfen eine Ahnung von der Übereinstimmung der arischen Sprachen und der Stellung der Einzelsprachen zu dem Ganzen des Sprachstammes erweckt werden können.

Vogt spricht im Programm von Neuwied 1886 diese Hoffnung aus, legt aber mit Recht kein allzu großes Gewicht auf dieselbe. Bedeutender ist jedenfalls die Förderung, welche der deutsche Unterricht durch eine vergleichende Behandlung der Grammatik erfahren muß. Denn indem man den fremdsprachlichen Ausdruck dem deutschen zur Seite stellt, wird auch dieser durch den Kontrast aus der Dämmerung des unbewußten Wissens in das scharfe Licht des Bewußtseins gerückt und erhält zugleich ein besonderes Interesse, weil er zum Anknüpfungspunkt für neue Erkenntnis wird. Wer keine fremde Sprache versteht, sagt Goethe, versteht die eigne nicht. Wenn es einmal Regel wird, die Grammatik vergleichend zu lehren, dann wird auch, wie Vogt mit Recht annimmt, das halbfremde Deutsch aus den fremdsprachlichen Übungsbüchern verschwinden. Denn es wird selbstverständlich erscheinen, daß man wirkliches Deutsch mit wirklichem Latein oder Französisch usw. vergleiche. Dadurch wird vielleicht auch das Geschrei über den verderblichen Einfluß des fremdsprachlichen Unterrichts, besonders des Lateinlernens, auf den deutschen Stil zum Verstummen gebracht werden können. Freilich müßte, damit dies gelänge, auch das Übersetzen aus den Fremdsprachen ins Deutsche nach dem Grundsatz von Perthes gestaltet werden: man müßte von Anfang an neben eine wörtliche Übersetzung stets eine freie Verdeutschung stellen und die letztere dem Schüler zur häuslichen Wiederholung aufgeben.⁴⁾ Nur wenn in dieser Weise die Vergleichung der fremden Sprachen mit der Muttersprache den gesamten fremdsprachlichen Unterricht beherrscht, kann und wird zur Wahrheit werden, was man stets von ihm erhofft hat: eine bedeutende Förderung der Sprachkraft

⁴⁾ Selbstverständlich muß die Verdeutschung möglichst unter Mitwirkung der Schüler gefunden werden; wo dies aber zu schwierig ist, scheue der Lehrer sich nicht, sie selbst zu geben, da sie den oben bezeichneten Vorteil auch dann bringt. — Natürlich muß der Schüler auch die wörtliche Übersetzung sich merken.

in der Muttersprache; erst dann wird auch jener allgemeine Unterrichtsgrundsatz, daß man allen Lehrstoff möglichst an das Heimische anknüpfen und alle Vorstellungsreihen möglichst wieder auf das Heimische zurückleiten soll, im Gebiete des Sprachunterrichts als durchgeführt gelten können.

Aber noch mehr. Die Vergleichung der heimischen mit den fremden Sprachen nötigt dazu, ein zwischen beiden ruhendes Gleiches zu suchen, auf welches sich beide beziehen lassen. Denn ordnet man die Grammatik, wie es jetzt in den meisten Fällen geschieht, nach den Worten und Formen der fremden Sprache, so kann man wohl erkennen, was jeder von diesen im Deutschen entspricht, z. B. was alles für einen Satz mit *ut* im Deutschen gesagt werden kann; aber die umgekehrte Vergleichung kann man nicht durchführen, weil eine Gruppierung nach den deutschen Spracherscheinungen fehlt. Unsere Grammatiken sind nur für den einen Teil des fremdsprachlichen Unterrichts, die Übersetzung aus der fremden Sprache, wirklich geeignet; für das Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache würde die Grammatik nach den deutschen Ausdrucksmitteln geordnet und jedesmal angegeben sein müssen, was ihnen in der fremden Sprache entspricht. Will man beides vereinigen, will man in der Grammatik eine Brücke zwischen den Sprachen haben, auf der man herüber und hinüber gehen kann, so muß man bei der Anlage und Ausführung derselben den Punkt im Auge behalten, wo die innere geistige Berührung stattfindet, d. h. den Sinn, den Gedanken, welchen die Sprachen durch ihre Ausdrucksmittel bezeichnen wollen.⁵⁾ Unwillkürlich erfüllt z. B. Vogt in dem mehrerwähnten Programm diese Forderung wenigstens zum Teil. So behandelt er auf S. 22 die durch *ut* und die durch ein Relativ eingeleiteten Folgesätze zusammen, weil beide Ausdrucksmittel für das Gedankenverhältnis der Folge sind, und vergleicht damit die Art, wie das Deutsche dasselbe Verhältnis durch Nebensätze ausdrückt. In unseren Schulgrammatiken dagegen stehen die Folgesätze zum Teil unter *ut*, zum Teil unter den Relativnebensätzen. — Wird nun diese Art der Anordnung auf den ganzen grammatischen Stoff ausgedehnt, so läßt sich eine weit tiefere Erkenntnis von dem Wesen der Sprache und ihrem Verhältnis zum Gedanken gewinnen, als bisher. Der Schüler sieht, daß jede Sprache ein eigentümlicher Versuch ist, das menschliche Denken gleichsam zu verleiblichen, er erkennt, welche Mittel die eigne und die ihm gelehrt fremden Sprachen zu diesem Zwecke anwenden, und gewinnt durch Vergleichung dieser Mittel eine Einsicht in die Technik des Gedankenausdrucks überhaupt, die sich auf andern Wege schwerlich erreichen läßt. Er bildet, indem er fortwährend das Verhältnis des Ausdrucks zu dem dadurch bezeichneten Gedanken beobachtet, sein Urteil über die

⁵⁾ Vergl. F. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen usw. Gütersloh, 1878. Bertelsmann. S. 88.

rechte Übereinstimmung der sprachlichen Form mit ihrem Inhalt, und es wäre wunderbar, wenn er dadurch nicht zu der Fähigkeit und dem Streben gebracht würde, auch seinem eigenen Gedankenausdruck Wahrheit und in zweiter Linie selbst Schönheit zu verleihen. A. Schröer hat in der Vorrede zu seiner lateinischen Schulgrammatik diese Erwartung ausgesprochen und seine lateinische Syntax durchweg in der bezeichneten Weise angeordnet. Dafs seine Grammatik keine allgemeine Einführung gefunden hat, erklärt sich, wie mir scheint, neben einzelner Fehlerhaften vor allem daraus, dafs sie bei weitem nicht einfach genug ist für eine Schulgrammatik. Das hindert natürlich nicht, dafs sie für die Arbeit an einer Parallelgrammatik der Schulsprachen viel Belehrendes enthält.

Die Einführung einer Parallelgrammatik würde aber nicht blofs für die sprachliche, sondern für die Gesamtbildung des Geistes grofsen Wert haben. Denn das Kind, überhaupt der sprachlich ungebildete Mensch vermag Sprechen und Denken nicht voneinander zu sondern; lernt er nun eine fremde Sprache auf praktische Weise und ohne Sprachlehre, so erfährt er, dafs derselbe Inhalt durch verschiedene Sprachformen wiedergegeben werden kann: Sprechen und Denken beginnen sich aus ihrer Verwachsung zu lösen. Aber es sind nun gleichsam zwei Seelen in seiner Brust, wie Karl V. gesagt haben soll; die Erlernung fremder Sprachen an sich giebt nicht ein höheres, sondern ein mehrfaches Sprachbewußtsein. Nur dann, wenn im vergleichenden Verfahren der gemeinsame Inhalt von den verschiedenen Sprachformen, mit denen verschmolzen er im Geiste lebt, in bewußter Klarheit unterschieden ist, hat sich der Gedanke von der sprachlichen Form wirklich befreit.⁶⁾ Die Mittel, durch welche dieser Vorgang am wirksamsten gefördert werden kann, sind vergleichende Stilistik und Parallelgrammatik. Jene muß täglich im Unterricht geübt und gebraucht werden, als System gehört wohl nur diese in die Schule.

Aber nicht in jede Schule. Nicht in die Volksschule, überhaupt nicht in eine für das praktische Leben vorbereitende Schule, sondern nur in die, welche für wissenschaftliche Studien befähigen soll. Nur für wissenschaftliche Arbeit ist ein so klares Bewußtsein von dem Wesen des Denkens und seinem Verhältnis zu den Mitteln des Ausdrucks nötig, wie es solche sprachvergleichenden Übungen wenigstens anbahnen. Nur für die wissenschaftliche Vorbereitungsschule ist auch zu wünschen, dafs, wie H. Meier fordert⁷⁾, jedes Lehrfach auf der obersten Stufe in philosophischem Geiste behandelt werde; d. h. dafs der Schüler bis auf die Höhe der Abstraktion geführt werde, wo die jedem einzelnen Fache eigentümlichen Begriffe in die Philosophie einmünden. Dafs eben die an

⁶⁾ Vergl. O. Willmann, Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1886, S. 74. (Das philologische Element unserer Bildung.)

⁷⁾ Lehrproben, Heft 11, S. 13.

einer Parallelgrammatik geübte vergleichende Behandlung der Sprachlehre für den grammatischen Teil des Unterrichts diese Forderung allein erfüllen kann, scheint mir von selbst einleuchtend. Ebenso zweifellos ist, daß erst sie vermöge der hohen Abstraktionen und der feinen und scharfen Unterscheidungen, welche sie fordert, den Nutzen völlig auszuschöpfen vermag, welchen das grammatische Studium für die Entwicklung der logischen Kraft hat und haben soll.

Im wesentlichen läßt sich nun eine solche Vertiefung des Sprachunterrichts schon erreichen, wenn nur zwei sich ziemlich fern stehende Sprachen, z. B. das Lateinische und das Deutsche, miteinander verglichen werden, vollkommener aber wird der Zweck der Vergleichung doch verwirklicht, wenn sie sich auf alle Schulsprachen erstreckt. Aber wird nicht dann die Anforderung an die Schüler zu groß werden? Überhaupt: wird die bezeichnete Umgestaltung der Grammatik nicht die Überbürdungsklagen vermehren?

Ich gebe zu, daß die Anforderungen an das Denken der Schüler größer werden, aber ich glaube, dieses ist gegenüber dem jetzt noch häufig recht mechanischen Betriebe des Grammatikunterrichts nur zu wünschen, wenn anders unsere höheren Schulen den Geist zu wissenschaftlicher Arbeit wirklich geschickt machen sollen. Andererseits habe ich schon darauf hingewiesen, daß gerade das Bestreben, die Sprachen in Beziehung zu einander zu setzen, dazu treibt, die **Menge** des grammatischen Stoffes zu verringern, indem man wenigstens die systematische Einübung auf die für die Einzelsprachen und den sprachlichen Ausdruck des Gedankens überhaupt typischen Elemente beschränkt. Alle Kleinigkeiten und Besonderheiten haben für diese Art des Unterrichts keinen Wert; sie können für das Verständnis einzelner Schriftsteller nötig sein und sind bei der Lektüre derselben je nach Bedürfnis zu behandeln, gehören aber nicht mit zu dem einzuübenden grammatischen System. Überhaupt wird ja der Satz im ganzen zutreffen, daß jede Vertiefung des Unterrichts zu einer Verminderung seines Umfangs drängt, während jede Vermehrung des Lernstoffes die Gefahr der Verflachung und Mechanisierung einschließt.

Dazu kommt, daß das vergleichende Verfahren, obwohl es das Denken mehr in Anspruch nimmt, das Lernen doch auch wieder erleichtert. Denn, wie Vogt in dem erwähnten Programm hervorhebt, auf dreierlei kommt es an, wenn das Lernen recht von statten gehen soll: 1) Schärfe und Lebhaftigkeit der ersten Anschauung, 2) häufige Wiederholung, 3) möglichst innige und mannigfache Verknüpfung der neuen Anschauungen mit schon vorhandenen Vorstellungsgruppen. Die erste und dritte dieser Bedingungen wird nun durch die vergleichende Lehrweise unmittelbar erfüllt. Denn wenn man die fremdsprachlichen Erscheinungen mit den entsprechenden der Muttersprache oder einer anderen schon bekannten Fremdsprache vergleicht, so wird in vielen Fällen Gleichheit oder Ähnlichkeit beider sich herausstellen. Diese aber bilden

bekanntlich ein starkes Band zwischen Vorstellungen. Unähnlichkeit dagegen trennt allerdings die Vorstellungen; kann man sie aber zum Kontraste steigern, so ist eben diese Kontrastwirkung wieder ein Band zwischen ihnen. Dieselbe vergleichende Thätigkeit, mag sie nun Gleichheit oder Kontrast ergeben, bewirkt ferner, daß die verglichenen Vorstellungen selbst klar und scharf ins Bewußtsein treten; sie verbürgt also auch Schärfe und Lebhaftigkeit der ersten Anschauung. Mittelbar wird endlich durch das vergleichende Verfahren auch die häufige Wiederholung des Lernstoffes erleichtert. Denn da das mit dem Bekannten Übereinstimmende wenig weiterer Einübung bedarf, so wird dieselbe vorzugsweise die Abweichungen berücksichtigen und diese dann um so gründlicher behandeln können. Bei der jetzt üblichen Zersplitterung des Grammatikunterrichts muß im wesentlichen das ganze System für jede Sprache neu gelernt werden.

Endlich läßt sich auch innerhalb der Einzelsprachen die Erlernung der Grammatik gegenüber dem herrschenden Unterrichtsbetrieb noch bedeutend erleichtern, indem man auch hier unnatürliche Scheidungen aufhebt und dahin wirkt, daß das Gleiche nur einmal gelernt wird. So vereinfacht Perthes die Erlernung des Durativs der lateinischen Konjugation, indem er die e- und die i-Konjugation an die a-Konjugation anknüpft und für die übereinstimmenden Formen nur die Anweisung giebt, statt des Stammes *amā-* den Stamm *dēlē-*, bzw. *audī-* einzusetzen. Aber auch er befolgt diesen Grundsatz nicht überall, wo es möglich wäre, namentlich verknüpft er nicht durchweg — was mir sehr wichtig und förderlich scheint — die Formenlehre mit der Satzlehre. Die scharfe Scheidung beider, auf welcher die Anordnung unserer Grammatiken beruht, ist nicht natürlich. Formen lassen sich höchstens mechanisch lernen, ohne an ihre Verwendung im Satze zu denken, und Sätze lassen sich nur bilden, wenn man die Gestalt und Bedeutung der Formen kennt. Daß man aber von vornherein die Erlernung der Formenlehre und der Satzlehre gleichsam verschmilzt, läßt sich durch einen Grundsatz erreichen, der meiner Meinung nach unsere ganze Schulgrammatik beherrschen sollte: die Benennung der Formen nach ihrer Verwendung im Satze, und zwar mit deutlichen, durchsichtigen Namen.

Doch ich berühre hiemit bereits die Einrichtung, welche ich einer Parallelgrammatik der Schulsprachen geben möchte; diese will ich im Folgenden ausführlicher zu erläutern versuchen. Daß in dieselbe auch alle Besserungen hinübergenommen werden müssen, welche an der Einrichtung der Schulgrammatiken noch außer der Vergleichung der Sprachen möglich sind, betrachte ich dabei als selbstverständlich.

II.

Vorschläge, betreffend die Einrichtung einer Parallelgrammatik und die Behandlung des grammatischen Unterrichts.

1. Benennung der grammatischen Begriffe.

Die erste Grundbedingung, von welcher die Ausführbarkeit einer Parallelgrammatik abhängt, sind richtige, klare, durchsichtige und leicht erlernbare Namen für die grammatischen Begriffe. Die in unsern Grammatiken üblichen sind teilweise nicht einmal richtig, zu einem nicht geringen Teile aber zu wenig durchsichtig und klar, um anders als mechanisch gelernt zu werden. Selbst die aller gewöhnlichsten und wichtigsten unter ihnen, wie Subjekt, Objekt, die Namen der Kasus usw., bleiben dem Schüler leere Marken ohne Inhalt. Nur eine dunkle Vorstellung, nicht ein klarer Begriff verbindet sich mit ihnen selbst in der Prima. Mit großer logischer Klarheit und Schärfe hat nun Kern in seinen Schriften zur Reform der deutschen Satzlehre dieser eine richtigere begriffliche Grundlage zu geben versucht, und vieles von dem, was er ausführt, ist der Beherzigung sehr wert. Aber ich möchte doch nicht wagen, seine Ergebnisse einfach als Grundlage für eine Parallelgrammatik zu benutzen, besonders aus zwei Gründen.

Einmal nämlich ruht seine Satzlehre zu ausschließlich auf einer logisch-grammatischen Zergliederung des Satzes und berücksichtigt zu wenig das psychologische Leben der Sprache. In einem Behauptungssatze wie: der Mann kommt kann man ohne logischen Fehler das *Verbum finitum* als den einzigen notwendigen Satzteil auffassen und behaupten, daß das Subjektswort Mann die in der Endung des Verbs ausgedrückte Verbalperson näher bestimme; aber der lebendige Gedanke nimmt diesen Weg nicht, und darum auch die lebendige Sprache nicht. Man denkt nicht erst eine Verbindung der noch ganz unbestimmten Verbalperson mit einem Verbalinhalt und bestimmt dann jene näher, sondern die bestimmte Subjektsvorstellung ist von vornherein in der Seele vorhanden, ja der Gedanke geht von ihr aus und verbindet dann erst das Prädikat und seine näheren Bestimmungen mit derselben. Beweis dafür ist die wenigstens im heutigen Deutsch gewöhnliche Stellung des Subjektswortes vor dem *Verbum finitum*. Denn darin verrät sich, daß die Subjektsvorstellung sich im Bewußtsein zuerst hebt und sich sprachlich formt. Wenn Kern recht hätte, wäre vielmehr die Stellung nach dem Prädikate die natürliche, und zwar gerade im einfachen Behauptungssatze. Denn daß in andern Satzarten, in welchen der Gedanke nicht ruhig abläuft, sondern Gefühl und Wille mit einwirken, vielfach das Prädikat oder Teile desselben in der

Seele sich vordrängen und das Subjekt zurücktreten lassen, ist ebenso selbstverständlich, wie daß gerade der einfache Behauptungssatz ohne Affekt und Antithese den Gang des Gedankens am unverfälschtesten wiedergeben muß.⁸⁾ Deecke meint, neben der Abstumpfung der Endungen, die eine deutlichere Bezeichnung wünschenswert machte, habe auch der logische Trieb der Sprache dazu mitgewirkt, daß die neueren Sprachen den Verbalformen meistens das Personalpronomen, auch ohne Nachdruck, noch einmal voranschicken.

Ebensowenig wie in der Analyse des Behauptungssatzes vermag ich Kern in seiner Auffassung des Befehlssatzes zu folgen. Hier soll der dem Imperativ beigesetzte Vokativ Subjektswort sein, also zu der Verbalperson in demselben engen und notwendigen Verhältnis stehen wie der Subjektsnominativ im Behauptungssatze. Aber wie kommt es denn, daß hier das Subjektswort so beliebig vor und hinter dem Imperativ zugesetzt werden kann? Wie kommt es, daß wir so häufig, namentlich bei voranstehendem Vokativ, diesen von dem übrigen Satze durch eine deutlich erkennbare Pause trennen, auch wenn er ganz kurz ist? Wie kommt es endlich, daß der Vokativ stets ganz fehlen kann, ohne daß uns der Satz unvollständig erschiene, während doch der Subjektsnominativ nur unter bestimmten Bedingungen, von denen gleich die Rede sein wird, wegfallen kann? Schon hienach ist deutlich, daß der Vokativ nicht in demselben Verhältnis zum Prädikat des Befehlssatzes steht, wie der Subjektsnominativ zu dem des Behauptungssatzes, daß er vielmehr ein für die Satzfügung nicht notwendiger Zusatz ist. Er bildet, wie Deecke sagt, eigentlich immer einen Satz für sich.⁹⁾ Man wendet mir vielleicht ein, daß dann im Befehlssatze die Subjektsvorstellung gar nicht wirklich ausgedrückt, sondern nur in der Endung des Verbs angedeutet wäre. Das ist aber psychologisch leicht erklärlich. Denn da der Zweck der lebendigen Rede nur der ist, verstanden zu werden, so wird immer nur so viel von dem Gedanken sprachlich wiedergegeben, wie zum Verständnis nötig ist. Wenn wir einen Freund, mit dem wir tags zuvor in Gesellschaft waren, nach seinem Befinden fragen wollen, so können wir das mit dem sehr unvollständigen Satze: „Gut bekommen?“ weil alles übrige selbstverständlich erscheint. Ähnlich ist es beim Befehlssatz. Die Lage, in welcher

8) In älterem Deutsch kam auch in Behauptungssätzen häufiger die jetzt in unabhängigen Bestätigungsfragen herrschende Nachsetzung des Subjektswortes hinter das *Verbum finitum* vor, in der Weise wie noch jetzt volksmäßig: Kommt ein Vogel geflogen. Aber bei letzterem Beispiel ist zu beachten, daß der Kern der Prädikatsvorstellung doch dem Subjekt nachfolgt (in dem Wort „geflogen“); auch in der Frage strebt das Subjekt wenigstens nach vorn, denn nur das *Verbum finitum*, also in zusammengesetzten Formen nur das Hilfsverb tritt vor das Subjekt. Vergl. Deecke, Progr. von Buchsweiler, 1887, Nr. 468, S. 6 und 8, auch Anm. 1.

9) Daß er außer der Satzfügung steht, wird auch dadurch wahrscheinlich, daß er im Indogermanischen ursprünglich keine Endung hat, sondern dem reinen Stamme gleich ist.

der Sprechende und der Angeredete sich befinden, ist dabei immer derart, daß gerade das Subjekt nicht genannt, ja kaum durch die Personalendung des Verbs angedeutet zu werden braucht. Wirklich bietet ja die älteste und häufigste Befehlsform, die 2. *Sing. Imperativi Präsens Aktiv*, den Stamm ohne Personzeichen; z. B. λέγε. Auch der sogenannte *Infinitivus pro Imperativo* enthält keine Verbalperson. Der Befehlssatz ist also wirklich ein unvollständiger Satz, dem die Bezeichnung der Subjektsvorstellung fehlt, wir empfinden aber diese Unvollständigkeit nicht so wie in dem obigen Beispiele, weil das Wesen der Befehlsform dieselbe notwendig und immer erzeugt. Ganz ebenso ist es mit allen Sätzen in der zweiten und ersten Verbalperson. Immer liegt die Subjektsvorstellung schon von selbst in der Seele des Angeredeten und bedarf der sprachlichen Bezeichnung nicht; nur die Hinweisung darauf durch die Personalendung des Verbs ist nötig gleichsam als Aufforderung, gerade dieses Prädikat mit dem doch schon in Gedanken vorschwebenden Subjekt zu verbinden. Dagegen kann in Sätzen der dritten Person nur dann die bestimmte Bezeichnung des Subjekts durch ein substantivisches Wort fehlen, wenn der Zusammenhang der Gedanken oder die zufällige Lage der miteinander Sprechenden derart ist, daß die gewollte Subjektsvorstellung dem Hörenden auch ohne sprachliche Bezeichnung von selbst vorschweben muß.¹⁰⁾ Für die dritte Person ist also Regel, daß ein Subjektswort steht.¹¹⁾

Demnach möchte ich Kern gegenüber an folgenden Sätzen festhalten: 1) Die einfache Grundform des Satzes enthält nicht einen, sondern zwei notwendige Satzteile: a) eine bestimmte Bezeichnung der Subjektsvorstellung durch ein substantivisches Wort und b) eine Prädikatsbezeichnung durch ein *Verbum finitum*. — 2) Die Personalendung des Verbs enthält nicht das Subjekt, sondern deutet nur auf dasselbe hin und erfüllt damit den Zweck, die Verbindung des Prädikats mit dem Subjekt sprachlich auszudrücken. — 3) Der Vo-

¹⁰⁾ Ich bemerke, daß die Subjektsbezeichnung in dem hier gemeinten Sinne auch dann fehlt, wenn nicht wie in den beiden alten Sprachen die Endung allein, sondern wie in den neueren Sprachen ein unbetontes Personalpronomen im Nominativ die Hindeutung auf die Subjektsvorstellung mit übernimmt. Denn dieses Pronomen wiederholt dem Sinne nach nur den Inhalt der Endung. Es ist daher auch im Grunde widersinnig und zeigt den theoretischen Fehler, wenn Kern dieses Pronomen als Subjektswort, d. h. als Bestimmung der Verbalperson bezeichnet. Denn er nimmt damit, wie er selbst zugesteht, eine Bestimmung an, die nicht bestimmt. Der wahre Grund, weshalb die modernen Sprachen in der Regel Subjektspronomina zum *Verbum finitum* hinzufügen, ist oben angedeutet.

¹¹⁾ Ähnlich, aber nicht ebenso wie im Befehlssatz erklärt sich das Fehlen der Subjektsbezeichnung in den sogenannten subjektlosen Sätzen, wie *tonat* = es donnert. Hier fehlt nicht allein die Bezeichnung des Subjekts, sondern auch die Subjektsvorstellung selbst ist entweder nicht vorhanden oder so unbestimmt, daß sie nicht durch ein Substantiv ausgedrückt werden kann. Der Sprechende fordert gleichsam, daß man ein Subjekt hinzudenken solle, ohne doch angeben zu können, welches.

kativ im Befehlssatz ist nicht Subjektswort, sondern Anruf. Die Subjektsbezeichnung fehlt hier aus demselben Grunde, wie in allen Sätzen der ersten und zweiten und in einem Teile der Sätze der dritten Verbalperson, nämlich weil sie für das Verständnis überflüssig ist. — 4) Daraus folgt, daß Kerns Einteilung der Satzbestimmungen in unmittelbare (und zwar solche der Verbalperson und des Verbalinhalts) und mittelbare nicht haltbar ist.

Der zweite Punkt nun, in welchem ich von Kern abweiche, ist der, daß ich viel entschiedener als er eine möglichst weitgehende Verdeutschung der grammatischen Kunstausrücke wünsche.

Vielleicht wirft man mir ein, daß ich mich damit einer thörichten Mode anschliesse, und daß die fremdsprachlichen Grammatiken doch naturgemäß auch fremde Kunstausrücke haben müssen. Aber ich muß zunächst entschieden leugnen, daß der gegenwärtig so lebhaft geführte Kampf gegen die Fremdwörter eine bloße Modethorheit ist. Er ist vielmehr ein notwendiger Ausdruck des nationalen Aufschwungs unserer Tage. Denn was wäre tiefer und inniger verwachsen mit dem inneren Leben des Volkes als seine Sprache, der Spiegel und die Form seines Geistes, der Ausdruck alles Mächtigen und Hohen, wie alles Zarten und Innigen, was Deutsche gedacht und gefühlt haben? Wir wären nicht wert, Deutsche zu heißen, wenn wir den Schatz der deutschen Rede nicht mehr und schmücken wollten. Nicht alles Fremde, was eingedrungen ist, wollen wir entfernen; französische *Revanche* und französischen *Chauvinismus* verlangen wir nicht ins Deutsche zu übertragen; wir wünschen auch nicht, daß die Liebe zum Vaterlande in beschränkte Deutschtümelei ausarte. Wir sehen im Gegenteil gerade darin einen hohen Vorzug des deutschen Geistes, daß er die Neigung und Fähigkeit besitzt, sich zu bereichern mit den Bildungsschätzen der ganzen Welt, und würden es sehr bedauern, wenn der Nützlichkeitsinn unserer Zeit diesem Triebe die Schwingen stützte und ihn einengte auf die gebildeten Völker der Gegenwart. Aber dem Ziele, welches sich der Allgemeine Deutsche Sprachverein gesteckt hat, wird jeder gute Deutsche an seiner Stelle zustreben: überflüssige Fremdwörter wird jeder zu meiden suchen und dadurch je nach Vermögen zu neuer Belebung der unablässig quellenden Sprachkraft seines Volkes beitragen. Besonders soll unsere Jugend lernen, das Eigene dem Fremden vorzuziehen, die Schule soll ein Hort und Wächter der Sprachreinheit werden. Eine der Hauptquellen des Fremden in unserm höheren Schulunterrichte liegt aber da, wo überhaupt so viel Veraltetes, so viel Besserungsbedürftiges sich birgt, im Betrieb der Grammatik. Wohl giebt es gutdeutsche Bezeichnungen für viele der grammatischen Begriffe, aber sie wagen sich nur schüchtern hervor — in der Vorschule, gleich als dürfte man sie nur vor unmündigen Kindern gebrauchen. Sehr bald verschwinden sie, und nicht bloß jede neue Fremdsprache dringt nun mit einer neuen Schar ausländischer Kunstworte auf den Knaben ein, sondern auch die Grammatik

des Deutschen selbst wird in fremde Formen gekleidet. Ist dieser Zustand wirklich für eine deutsche Schule natürlich? Sollte man nicht bloß aus vaterländischem Stolz hier Wandel schaffen?

Dennoch würde ich nicht so entschieden die Verdeutschung der Grammatiken fordern, wenn nicht auch pädagogische Gründe dafür sprächen. Vor allem sind deutsche Ausdrücke leichter zu erlernen als ausländische; denn die gewohnten Klänge der Muttersprache schmiegen sich dem Ohr und dem Gedächtnis unwillkürlich ein. Sie sind aber nicht allein leichter, sondern auch bezeichnender und verständlicher als die fremden. Verdeutschen wir also unsere Grammatiken, so würden wir unsere Jugend früher als jetzt gewöhnen können mit Nachdenken zu lernen, und sie vollkommener und tiefer in das Verständnis der Grammatik einführen können als gegenwärtig. Damit würden wir aber die Schule für die Zwecke allgemeiner Bildung sowohl wie zur Vorbereitung für wissenschaftliche Studien geeigneter machen. Und wenn wir endlich, wie oben ausgeführt wurde, allen fremdsprachlichen Unterricht an die Muttersprache anlehnen und die Grammatik der anderen Sprachen durch Vergleichung mit der deutschen lehren wollen, so ist es doch auch das richtigste und natürlichste, wenn die grammatischen Begriffe dabei mit deutschen Namen bezeichnet werden. Nur mit deutschen Kunstworten kann man die oben ausgesprochene Forderung richtiger, klarer, durchsichtiger und leicht erlernbarer Namen für die grammatischen Erscheinungen in vollem Maße erfüllen.

Aus diesen Gründen möchte ich also Kern gegenüber einmal den Satz weniger logisch-formalistisch als psychologisch erklären, und zweitens möglichst weit in der Verdeutschung der grammatischen Kunstwörter gehen. Wie viel ich aber sonst gerade Kerns Ausführungen verdanke, wird hoffentlich im Folgenden, auch ohne daß ich es ausdrücklich sage, deutlich werden.

Wenn ich nun versuche, positiv zu entwickeln, welche grammatischen Kunstausrücke ich an Stelle der bestehenden setzen möchte, so erkenne ich die Gefahren und Schwierigkeiten dieses Unternehmens nicht. Ich glaube natürlich nicht, daß es auf den ersten Wurf gelingen wird, etwas nach allen Seiten hin Brauchbares und zugleich wissenschaftlich Tüchtiges zu schaffen; ich glaube überhaupt nicht, daß einer allein diese Aufgabe lösen kann. Und wenn sie wirklich gelöst ist, dann bleibt noch immer der zähe Widerstand zu überwinden, welchen die alte liebe Gewohnheit dem besseren Neuen entgegenzusetzen pflegt. Aber der Versuch muß, meine ich, gemacht werden, und ich will mir zunächst lieber den Vorwurf machen lassen, zu viel als zu wenig gewagt zu haben. Das glaube ich jedenfalls nachweisen zu können¹²⁾, daß der Schulzopf, den es hier abzuschneiden gilt, recht lang ist. Und mache ich einen mißlungenen

¹²⁾ Vergl. unten Abschnitt III.

Versuch dazu, vielleicht werden andere dadurch angeregt, mit schärferem Messer zu schneiden.

Ich beginne mit den wichtigsten Ausdrücken der Sprachlehre, den Namen der **Satzteile** und der **Wortarten**. Ich glaube, daß sie sich bis auf wenige deutsch treffender und durchsichtiger bezeichnen lassen, als es durch die jetzt üblichen ausländischen Worte geschieht, und will versuchen dies kurz zu begründen. Natürlich berücksichtige ich dabei nur das entwickelte Sprachbewußtsein, welches eine gebildete Sprache mit bedeutendem Schrifttum verleiht, und nehme auch nur auf indogermanische Sprachen Rücksicht. Ich will, um die Vergleichung zu ermöglichen, den Verdeutschungen stets die üblichen fremdsprachlichen Ausdrücke hinzufügen.

Der Satz ist gleichsam der sprachliche Leib des lebendigen, sich eben vollziehenden Gedankens. Während die Worte den Lippen entströmen, läuft unhörbar und doch untrennbar von ihnen die zu Grunde liegende Vorstellungsreihe ab, und selbst dann, wenn wir unsere Gedanken nicht laut werden lassen, pflegen wir sie in Worte zu formen.¹³⁾ Die einfache Grundform aber, auf welche die gesamte Bewegung des Denkens sich zurückführen läßt, ist die Verbindung zweier Vorstellungen, welche der Geist aus irgend einem Grunde als zusammengehörig betrachtet. Die eine dieser Vorstellungen ist die, mit welcher das Denken eine andere in Verbindung bringen will, sie erscheint daher der Selbstbeobachtung als ein ruhendes Wesen, als ein schon gewonnenes Ergebnis des Vorstellungsverlaufes; die zweite Vorstellung dagegen ist diejenige, welche das Denken zu jener hinzufügt und als zu ihr gehörig bezeichnet, sie erscheint daher als erfaßt von der Denkbewegung und zu jener unter dem Einfluß derselben hinzutretend, als ein neues, jetzt erst seinen Platz in dem Schatze der Vorstellungen findendes Gebilde.¹⁴⁾ Die erstere ist also gleichsam der Gegenstand der denkenden Thätigkeit, die zweite giebt den Inhalt dessen, was diese an ihrem Gegenstande thut. Die sprachliche Form dieses Vorgangs in der Seele ist nun der einfache nackte Satz mit seinen beiden einzigen Satzteilen (*Subjekt* und *Prädikat*); von dieser Form, nicht von dem inneren Vorgange selbst ist das Wort aussagen hergenommen, mit welchem wir letzteren zu bezeichnen pflegen. Behalten wir diesen Ausdruck bei, so können wir das *Prädikat* durch Aussage, das *Subjekt* durch Satzgegenstand angemessen verdeutschen.

Die Stellung des Satzgegenstandes im Satze bezeichnet die Sprache durch die substantivische Form: alle Worte, welche oder in-

¹³⁾ Daß es auch Denken ohne sprachliche Formung giebt, thut hier nichts zur Sache.

¹⁴⁾ Welche von zwei Vorstellungen als vorhanden, welche als hinzutretend erscheint, wird nicht durch das Verhältniß der ihnen entsprechenden Wirklichkeiten zu einander bestimmt, sondern durch den vorher schon vollzogenen Vorstellungsverlauf.

sofern sie als Satzgegenstand gebraucht werden, sind Substantive.¹⁵⁾ Alle Wörter, welche an sich nicht substantivische Form haben, müssen substantiviert werden, wenn sie als Satzgegenstände dienen sollen. Die zutreffende Übertragung von Substantiv ist demnach Gegenstandswort. Gegenstand des Denkens als der Vorstellung verknüpfenden Thätigkeit der Seele können nun freilich alle Arten von Vorstellungen sein: wirkliche Wesen und ihre Eigenschaften, Thätigkeiten und Zustände, auch alle Verhältnis- und Beziehungsvorstellungen, mögen sie räumliche, zeitliche, ursächliche oder was immer für welche sein. Alle können daher auch in die Form von Gegenstandswörtern gebracht werden. Wenn wir aber im Leben des Einzelnen oder der gesamten Menschheit auf die ursprünglichen Gegenstände des Denkens zurückzugehen versuchen, dann finden wir wahrscheinlich, daß es sich zuerst auf die sinnlich wahrnehmbaren Dinge der umgebenden Welt bezog, die Vorstellungen von diesen sind also vermutlich zuerst Satzgegenstände geworden und in die Form von Gegenstandswörtern gebracht. Dies giebt einen Fingerzeig für den Anfangsunterricht. Man wird das Gegenstandswort zunächst erklären können als ein solches, welches einen Gegenstand bezeichnet, und in den ersten Sätzen, die man dem Schüler vorführt, die Satzgegenstände danach wählen; z. B.: Der Baum blüht usw. Die allmähliche Erweiterung und Umbildung des Begriffes von dieser Grundlage aus wird sehr erleichtert durch unser deutsches Wort Gegenstand, welches ja sowohl die für den Anfang angemessene engere, wie die weitere und übertragene Bedeutung hat, auf welche der Unterricht hinführen soll. Mir scheint deshalb gerade die Übertragung Gegenstandswort für Substantiv auch unterrichtlich besonders empfehlenswert; jedenfalls ist sie besser als Hauptwort, welches das Wesen des Substantivs nicht wiedergiebt.

Wenn wir also vom Standpunkt des einfachen nackten Satzes aus diejenige Wortart, aus welcher der Satzgegenstand genommen sein muß, Gegenstandswort nennen, so wird Aussagewort der richtige Name für diejenige Wortart sein, welche die Aussage bildet. Diese aber ist das *Verbum*.¹⁶⁾ Auch die Nominalia (*Verbal-substantiva* und *Verbaladjektiva*), welche zwar von einem Aussageworte gebildet sind und an dessen grammatischen Eigentümlichkeiten in mancher Beziehung teilnehmen, in ihrer Form aber dem Gegenstands- oder Eigenschaftsworte (*Adjektiv*) sich anschließen,

¹⁵⁾ Für jetzt mag diese Begriffsbestimmung vom Standpunkt des einfachen nackten Satzes aus genügen; die notwendige Erweiterung des Begriffes wird sich unten ergeben.

¹⁶⁾ Schömann, Redeteile, S. 22, sagt: Das, was alle Verba in allen Sprachen miteinander gemein haben, ist nichts anderes, als die Fähigkeit, einem Subjekte ein Prädikat zuzuteilen und so eine Aussage, einen Satz zu bilden. Demnach ist weder Zeitwort noch Thätigkeitswort die wirklich entsprechende Verdeutschung von Verbum, sondern nur Aussagewort.

gehören zum Aussageworte, da ihnen die Fähigkeit der Aussage in keiner Sprache ganz fehlt; ihre Stellung zu den übrigen Formen des Aussagewortes (dem sogenannten *Verbum finitum*) wird durchaus treffend durch den Namen der Mittelformen ausgedrückt.

Nun giebt es aber eine Reihe von Aussagewörtern mit so umfassender Bedeutung, daß sie allein keine hinreichend bestimmte Vorstellung bezeichnen können, um eine wertvolle Aussage zu bilden. Deshalb werden ihnen ergänzende Zusätze beigefügt, welche dem Inhalt der in ihnen enthaltenen Vorstellung die notwendige Bestimmtheit verleihen sollen. Der wichtigste dieser Zusätze ist das *Prädikatsnomen* im Nominativ, welches entweder Gegenstands- oder Eigenschaftswort sein kann. Das Prädikatsnomen bildet also eine Aussageergänzung, welche zum Unterschied von anderen Aussageergänzungen nach ihrem Kasus Aussagenominativ (*Prädikatsnominativ*) genannt werden mag. In dieser Anwendung als Teil der Aussage verlieren das Gegenstands- und das Eigenschaftswort die ihnen als solche zukommende grammatische Eigentümlichkeit. Denn sie bezeichnen sonst nur festgewordene Ergebnisse der Vorstellung verknüpfenden Thätigkeit, sind aber nicht wie das Aussagewort sprachliche Formen für den Denkvorgang selbst. Sie treten also nicht als Gegenstands- oder Eigenschaftswörter, sondern nur mit ihrem Vorstellungsgehalte ergänzend zu dem Aussageworte hinzu, während die aussagende Kraft von diesem mit auf sie übergeht. Sie bilden daher auch nicht allein eine Aussage, sondern nur in Verbindung mit einem Aussageworte. So entsteht die sogenannte zusammengesetzte Aussage neben der durch ein Aussagewort allein gebildeten einfachen. In jener scheint das Aussagewort (z. B. sein, werden, scheinen, bleiben) keinen andern Wert mehr zu haben als den, die Verbindung des Aussagenominativs mit dem Satzgegenstande herzustellen, und wird deshalb gewöhnlich *Copula* oder Satzband genannt. Aber Kern hebt mit Recht hervor, daß diese Auffassung und daher auch diese Namen unrichtig sind. Die als *Copula* verwandten Aussagewörter verhalten sich grammatisch ganz so wie alle andern, geben auch von ihrem Vorstellungsgehalte nichts auf; jener falsche Schein entsteht nur dadurch, daß ihr farblos allgemeiner Inhalt gegen die in dem Aussagenominativ enthaltene anschaulich bestimmte Vorstellung natürlich sehr zurücktritt. Wir wollen also auch im Folgenden den Ausdruck *Copula* oder Satzband vermeiden; einen Ersatz dafür zu suchen, scheint mir überflüssig.

Es erhellt aus dem Gesagten, daß die Anwendung des Gegenstandswortes als Aussagenominativ eine Erweiterung der oben vorläufig gegebenen Begriffsbestimmung desselben nicht erfordert; anders ist dies mit den abhängigen Ergänzungen der Aussage. Dieselben entstehen dadurch, daß manche Aussagewörter zwar eine bestimmte und anschauliche Vorstellung enthalten, diese aber nicht gedacht werden kann, ohne außer dem Satzgegenstande

noch einen weiteren Beziehungspunkt hinzuzudenken. Ein großer Teil dieser Vorstellungen sind Thätigkeiten, wie schlagen, begehren, gedenken usw., welche nicht allein dem Handelnden anhaften, sondern zugleich einen andern Gegenstand treffen, etwa wie der Schuß oder der Hieb sein Ziel. Wenn nun der Handelnde als Satzgegenstand gedacht wird, so muß der getroffene Gegenstand als eine Zielergänzung dem Aussageworte beigelegt werden. Diese wird ebenso wie der Satzgegenstand immer durch Gegenstandswörter bezeichnet; nur stehen dieselben in anderen Verhältnisformen oder Kasus. Die obige Begriffsbestimmung des Gegenstandswortes genügt also nur für den Nominativ, soll sie für alle Verhältnisformen gelten, so muß sie erweitert werden. Zunächst lassen sich dem Aussageworte als der sprachlichen Form für die in der Denkbewegung selbst sich befindende Vorstellung diejenigen Wortarten zusammen gegenüberstellen, welche die als fest gewordene Ergebnisse dieser Bewegung erscheinenden Vorstellungen sprachlich bezeichnen, nämlich das Gegenstandswort und das Eigenschaftswort. Wenn wir durch Beobachtung dazu gelangt sind, den Gedanken: dieses Haus ist groß zu vollziehen, dann, aber auch erst dann können wir von diesem großen Hause sprechen. Lösen wir ferner den Inhalt irgend einer durch ein Gegenstandswort bezeichneten Vorstellung in seine Bestandteile auf, so finden wir stets eine Reihe von Verhaltensweisen, welche in Form von Aussagen der an sich unbestimmten Einheit der Vorstellung beigelegt sind. Gold z. B. ist nur die Verbindung von Leuchten, Gelbsein, Schwersein usw. zu einer als selbständige, in sich geschlossene Einheit gedachten zusammengesetzten Vorstellung. Gegenstandswort und Eigenschaftswort gleichen sich also darin, daß sie gleichsam erstarrte Aussagen sind; durch das Eigenschaftswort wird aber eine Aussage als der Einheit einer andern Vorstellung eingefügt und ihr anhaftend gedacht (wie in obigem Beispiele die Größe dem Hause), durch das Gegenstandswort dagegen wird die Aussage oder eine zu einer größeren Einheit verbundene Gruppe von Aussagen als selbständige Vorstellung aufgefaßt (wie oben die zusammengesetzte Vorstellung Gold oder die der Größe, Schwere usw.). Zu dieser Unterscheidung der Wortarten hat das als wirklich angeschaute Verhältnis des Dinges zu seinen Eigenschaften oder seinen Zuständen die erste Veranlassung gegeben¹⁷⁾, das entwickelte Denken ist aber nicht mehr an die Rücksicht auf die Anschauung gebunden; man kann z. B. die Vorstellung der Größe ebenso gut als selbst-

¹⁷⁾ Daher die eigentlich zu enge Verdeutschung Eigenschaftswort für *Adjektiv*, für die man vielleicht besser Beschaffenheitswort einsetzte; daher auch die von manchen — z. B. Lattmann — gewählte Übersetzung des Substantivs durch Dingwort. Statt der letzteren scheint mir Gegenstandswort nicht allein richtiger, sondern auch leichter verständlich für den Schüler. Das Wort Ding ist für die Entwicklung des umfassenden und abstrakten Begriffs des *Substantivs* weniger geeignet als Gegenstand.

ständige wie als unselbständige, ebenso gut in der Form des Gegenstands- wie des Eigenschaftswortes denken, obwohl in der Wirklichkeit die Gröfse nie als selbständiges Wesen vorkommen, also auch weder Zustände noch Eigenschaften haben kann.

Hiernach ist also das Gegenstandswort nicht allein die sprachliche Form für den Satzgegenstand, sondern bezeichnet alle diejenigen Vorstellungen, welche dem bewegten Denken als die festen Beziehungspunkte, gleichsam als die Gegenstände erscheinen, zwischen denen es sich bewegt. Hierzu gehören nun auch die abhängigen Ergänzungen der Aussage, sie unterscheiden sich aber vom Satzgegenstande durch ihr anderes Verhältnis zum Aussagewort. Dieses Verhältnis kann zunächst dasjenige sein, von welchem wir vorher ausgingen: wir versinnbildlichten es durch den Vergleich mit dem Ziele, welches von einem Schusse oder Hiebe getroffen wird. Diese Zielergänzung drückt die Sprache durch zwei Verhältnisformen (*Kasus*) aus: den Akkusativ und den Genitiv. Über den Unterschied zwischen beiden sagt Jakob Grimm: „Der Akkusativ zeigt die vollste, entschiedenste Bewältigung eines Gegenstandes durch den im Verbo des Satzsubjekts enthaltenen Begriff. Geringere Objektivisierung liegt im Genitiv, die thätige Kraft wird dabei gleichsam nur versucht und angehoben, nicht erschöpft.“ Wie fein und klar Grimm hiermit das wirkliche Verhältnis beider Kasus zu einander bezeichnet hat, fühlt man, wenn ich nicht irre, sehr deutlich, sobald man z. B. unsere gewöhnliche Wendung: ich gedenke eines Dinges mit Orests Worten in Goethes Iphigenie vergleicht: „Wir legten's von Apollens Schwester aus, und er gedachte dich!“ Im vollen Sinne läßt sich demnach nur die Zielergänzung im Akkusativ als solche auffassen, und man könnte den Ausdruck auf diese Verhältnisform beschränken, er wäre dann die Verdeutschung für das sogenannte nähere oder Akkusativ-*Objekt*. Aber logisch richtiger ist es doch und deshalb vorzuziehen, Akkusativ- und Genitiv-*Objekt* zusammen durch Zielergänzung zu übertragen und sie als getroffene und berührte Zielergänzung oder als Akkusativ- und Genitiv-Ergänzung von einander zu unterscheiden. Dadurch wird zugleich klar, daß die gebräuchliche Einteilung der Aussagewörter in *transitive* (d. h. mit Akkusativ-*Objekt* und vollständigem Passiv) und in *intransitive* (d. h. mit anderen Kasus als *Objekten* oder ohne abhängigen Kasus und mit unvollständigem Passiv oder ganz ohne ein solches) sachlich nicht gerechtfertigt werden kann. Denn namentlich die Genitiv- und die Akkusativ-Ergänzung sind zu nahe verwandt, um auf ihre Verschiedenheit eine solche Unterscheidung zu gründen, und die Verschiedenheit der passiven Satzform ist ebenfalls nicht durchgreifend.¹⁸⁾ Überdies sind die Ausdrücke *transitiv* und *intransitiv* schwer verständlich. Man sollte sie

¹⁸⁾ Vergl. das weiter unten bei der Dativergänzung Gesagte.

also ganz aufgeben, auch nicht versuchen sie zu übersetzen¹⁹⁾, sondern lieber akkusativische, bzw. genitivische usw. Aussagewörter und Aussagewörter ohne (abhängige) Ergänzung sagen. Wem dies nicht deutlich genug erscheint, der kann auch Ausdrücke wie Aussagewörter mit Akkusativergänzung und dergleichen bilden.

Den beiden Zielergänzungen steht nun aber die Dativergänzung oder das sogenannte entferntere *Objekt* gegenüber. Dasselbe bezeichnet ebenfalls einen Beziehungspunkt, ohne welchen die Vorstellung des Aussagewortes nicht gedacht werden kann, der aber doch in loserem Verhältnis zu derselben steht als der ergänzende Akkusativ oder Genitiv. Die Dativergänzung drückt nämlich aus, daß die Thätigkeit des Aussagewortes den Gegenstand nicht trifft oder doch berührt, sondern sich nur in der Richtung auf ihn zu bewegt und ihn dadurch in eine gewisse Mitleidenschaft zieht. Man kann also unter Benutzung dieses Bildes das entferntere Objekt durch Richtungsergänzung übersetzen, doch scheint mir der Ausdruck Dativergänzung zweckmäßiger, weil er leichter verständlich ist.

Daß und wie sich die Dativergänzung von den beiden Zielergänzungen unterscheidet, empfindet man am besten in Beispielen, welche Akkusativ- und Dativergänzung neben einander enthalten, wie: ich schenke den Sklaven meinem Freunde. Daß aber doch alle drei abhängigen Ergänzungen nahe miteinander verwandt sind, habe ich oben durch das gewählte Bild möglichst deutlich auszudrücken gesucht, und der Sprachgebrauch giebt dafür die Bestätigung. Nicht allein verfahren verschiedene Sprachen bei denselben oder verwandten Begriffen verschieden, auch dieselbe Sprache läßt bei denselben Aussagewörtern bald gleichzeitig, bald in verschiedenen Perioden ihrer Entwicklung verschiedene Ergänzungen zu. Für unser jemanden verderben hat Ulfilas *usqistjan* mit Akkusativ oder Dativ; sogar *biniman* wegnehmen verbindet er Matth. 27, 64 mit dem Dativ des Gegenstandes, den man wegnimmt. Wir sagen eines Dinges gedenken, aber etwas erwähnen, das Mittelhochdeutsche verband beide Worte mit dem Genitiv. Überhaupt sind viele im Mittelhochdeutschen genitivische Aussagewörter jetzt akkusativisch geworden. Dieses Schwanken in der Wahl der Ergänzungen zeigt, wie ähnlich sie unter einander sind. Auch die Möglichkeit, ein vollständiges Passiv zu bilden, ist keineswegs auf die akkusativischen Aussagewörter beschränkt, wie z. B. das Griechische zeigt. Ausnahmslos freilich ist die persönliche passivische Satzfügung nur von den akkusativischen Wörtern üblich, von den dativischen und genitivischen lassen nur einige sie zu. Natürlich; denn nur die Akkusativergänzung bezeichnet ja den Gegenstand als voll getroffen und gleichsam bewältigt von der im Aussageworte ausgedrückten Thätigkeit.

¹⁹⁾ Zum Beispiel findet sich in Hilfsbüchern für den deutschen Anfangsunterricht der Ausdruck: zielende Aussagewörter.

Alle bisher besprochenen Satzbestimmungen nun, die unabhängige Ergänzung sowohl, wie die drei abhängigen, stimmen darin überein, daß sie notwendig sind, d. h. gefordert durch den Vorstellungsinhalt des Aussagewortes. Denn der Aussagenominativ ergänzt diesen selbst so weit, daß er eine verständliche Aussage bilden kann, die Akkusativ-, Genitiv- und Dativ-Ergänzung aber geben die Gegenstände an, welche man nicht umhin kann hinzu zu denken, wenn man die im Aussageworte enthaltene Vorstellung völlig ausdenken will. Allein es kommt für die Sprache nicht bloß darauf an, in sich vollständige Gedanken darstellen zu können, sie soll vielmehr dem gesamten geistigen Leben des sie sprechenden einen möglichst vollständigen Ausdruck gewähren. Sie soll anzeigen, ob wir einen Gedanken nur zweifelnd, mit Ungewißheit oder mit der vollen Gewähr aussprechen, daß er der Wirklichkeit entspricht, ob wir seine Gültigkeit wünschen oder befehlen; sie soll aber auch den Gedanken selbst so formen, wie es unser Bedürfnis im Augenblick des Sprechens erfordert. Der Inhalt jeder Aussage ohne Unterschied muß irgendwo und irgendwann, irgendwie beschaffen und irgendwie groß oder stark, im ursächlichen Zusammenhange mit etwas Folgendem und Vorhergehendem gedacht werden; das wird durch die allgemeinen Formen unserer Erkenntnis bedingt. Aber das Denken und daher auch das Sprechen hebt die Aussage dennoch allein hervor unter Weglassung aller dieser Bestimmungen, weil das von selbst Verständliche einer besonderen Bemühung nicht bedarf. Der Gedanke erscheint durchaus vollständig, wenn wir ihn wie z. B. in dem Satze: der Baum blüht (die dauernde Gegenwart als Ausdruck der Zeitlosigkeit gefaßt) ganz ohne solche Zusätze hinstellen. Doch in der lebendigen Wirklichkeit wollen wir nur selten die Zugehörigkeit der Vorstellung des Blühens zu der des Baumes so abstrakt behaupten, wir haben vielmehr einen bestimmten Baum und bestimmte Umstände im Sinne, unter denen das Blühen desselben unsere Aufmerksamkeit erregt hat, etwa, daß er sehr alt ist und doch noch immer schöner blüht als die umgebenden Bäume unseres Gartens. Gerade diese besonderen Bestimmungen des Gedankens füllen unser Interesse hauptsächlich und verlangen daher den entsprechenden sprachlichen Ausdruck. Aber die Zusätze, welche der Satz infolgedessen erfährt, sind nicht notwendig im obigen Sinne, nicht gefordert durch den Inhalt des Aussagewortes selbst, sondern freiwillig, d. h. gefordert durch das zufällige Bedürfnis der redenden Person im Augenblick des Sprechens. Sie heißen daher zutreffend nicht Ergänzungen, sondern Erweiterungen des Satzes.²⁰⁾

²⁰⁾ Wie zwischen allen sprachlichen Formen, so giebt es auch zwischen Ergänzung und Erweiterung ein streitiges Grenzgebiet. Denn die Sprache ist kein logisches System, sondern eine in unablässig quellender Bewegung begriffene Seelenthätigkeit, geübt von Millionen persönlicher Geister. Deshalb bleiben die grammatischen Formen nicht fest; das tausendfach verschiedene Eingreifen der psychologischen Wirkungen durchbricht das logische

Auch für die freiwilligen Satzbestimmungen haben wir jetzt lateinische Namen, obwohl für die meisten gut deutsche Wörter vorhanden sind. Statt *Attribut*, d. h. Erweiterung des Gegenstandswortes, sollte man Beifügung sagen, statt *adjektivisches Attribut* beigefügtes Eigenschaftswort, statt *attributiver Genitiv* Genitivbeifügung usw. (Nur für *Apposition*, d. h. in gleichem Kasus beigefügtes Gegenstandswort, finde ich keine zweckmäßige Übertragung.) Für *Adverbial*, d. h. Erweiterung des Aussageswortes, haben wir das Wort Umstand, und die Arten der *Adverbiale* lassen sich durch Genitivbeifügungen wie: des Ortes, der Zeit usw. leicht unterscheiden. Übrigens dehnt man mit Recht den Namen Umstand auch auf die Erweiterung des Eigenschaftswortes aus, welches ja gleichsam eine festgewordene Aussage ist.

Die Mittel, durch welche die Sprache freiwillige Satzbestimmungen bezeichnet, sind: 1) die Zeiten (*Tempora*) und Aussageweisen (*Modi*) des Aussageswortes, 2) Verhältnisformen des Gegenstandswortes, 3) durch Erstarrung aus Verhältnisformen entstandene Umstandswörter (*Adverbia*), 4) aus letzteren in der Entwicklung der Sprache weiter hervorgegangene Verhältniswörter (*Präpositionen*) mit einem Kasus, 5) Eigenschaftswörter (*Adjektiva*). Aber wenn man auch vom Standpunkte des grammatischen Systems aus zunächst diese Ausdrucksmittel von denen der notwendigen Ergänzungen trennen kann, die lebendige Sprache ergiebt doch vielfache Übergänge aus einem Gebiete in das andere. Kasus, welche vielleicht ursprünglich nur notwendige Satzbestimmungen bezeichneten, werden durch Erweiterung ihres Umfangs auch auf freiwillige ausgedehnt und umgekehrt. Solche Übertragungen wird man von dem System der Schulgrammatik möglichst fern halten, schon damit es so einfach wie möglich bleibt, aber ganz umgehen kann man sie doch nicht. Ich mache nur auf einen solchen Fall aufmerksam, das sogenannte *prädikative Attribut*. Dieses entsteht, wenn die Form des Aussagenominativs bei Aussagewörtern angewendet wird, deren Inhalt genügend bestimmt ist, um für sich allein eine Aussage zu bilden. Natürlich wird sie dann zu einer freiwilligen Satzbestim-

Gebäude der Grammatik. Zum Beispiel sind manche Aussagewörter wie lesen, reiten usw. ihrem Inhalte nach akkusativisch, werden aber doch häufig ohne Ergänzung gebraucht. Der Grund liegt darin, daß z. B. die Vorstellung des Lesens verschieden aufgefaßt werden kann, weil eine solche Thätigkeit zwei Seiten hat: das Ergreifen eines Zieles und den inneren Zustand des Handelnden dabei. Will man vorzugsweise den letzteren in der Aussage bezeichnen, so wird die Ergänzung unnötig, falls nur wie bei lesen der Inhalt des Aussageswortes durch den Gebrauch soweit bestimmt ist, daß man sie ohne weiteres richtig hinzudenkt. Fügt man die Akkusativergänzung dann doch noch bei, so pflegt sie den Sinn einer Erweiterung zu erhalten. Natürlich können solche Grenzstreitigkeiten das grammatische System nicht bestimmen, aber im Unterricht gelegentlich darauf hinzuweisen, auch wohl eine Anmerkung darüber im Lehrbuch beizufügen, wird nützlich sein und der Grammatik erhöhtes Interesse verleihen.

mung und nähert sich in der Form der Beifügung, in der Bedeutung dem Umstande. Wir könnten sie aussagende Beifügung nennen. So ist $\pi\rho\tilde{\omega}\tau\omicron\varsigma$ Aussagenominativ in $\pi\rho\tilde{\omega}\tau\omicron\varsigma \tilde{\eta}\nu$, aber aussagende Beifügung in $\pi\rho\tilde{\omega}\tau\omicron\varsigma \acute{\alpha}\phi\acute{\iota}\chi\epsilon\tau\omicron$.²¹⁾

Nach dem Gesagten giebt es also folgende Teile des einfachen Satzes:

I. Hauptsatzteile: Satzgegenstand und Aussage.

II. Satzbestimmungen:

a. Notwendige Satzbestimmungen oder Ergänzungen:

1) Unabhängige Ergänzungen: Aussagenominativ.

2) Abhängige Ergänzungen:

α) Zielergänzungen: Akkusativ- und Genitiv-Ergänzung.

β) Richtungsergänzung oder Dativergänzung.

b. Freiwillige Satzbestimmungen oder Erweiterungen.

1) Des Gegenstandswortes: Beifügungen.

2) Des Aussagewortes: Umstände.

Zum Ausdruck dieser Satzteile dienen folgende Wortarten:

1) Gegenstandswort, 2) Aussagewort, 3) Eigenschaftswort, 4) Umstandswort, 5) Verhältniswort.

Im mehrfachen Satz wiederholen sich diese Satzteile und Wortarten innerhalb der einzelnen Satzglieder.²²⁾ Neu hinzu kommt nur eine Wortart: 6) das Bindewort (*Konjunktion*), welches das Verhältnis mehrerer Sätze zu einander bezeichnet.

Auch die Bindewörter sind wie die Umstandswörter erstarrte Kasusbildungen, aber zum größten Teile nicht von Vollwörtern, sondern von sogenannten Formwörtern. Diese bezeichnen keinen Inhalt, weder als selbständige Vorstellung noch als haftend an einer andern Vorstellung, deuten aber auf einen Inhalt hin: sie sind gleichsam Wortgeberden, welche, selbst ohne lebensvollen Gehalt, die gehaltvolle Sprache ähnlich begleiten, wie die Geberden des Leibes die lebendige Rede. Die übliche Bezeichnung und Einteilung dieser Formwörter scheint mir in einigen Punkten sachlich anfechtbar, so z. B. in der Aussonderung sogenannter *Correlativa* aus den *Pronominibus*, während doch dieselbe wechselseitige Beziehung auch zwischen den nicht mit diesem Namen bezeichneten *Demonstrativis*, *Relativis*, *Interrogativis* und *Indefinitis* stattfindet. Namentlich aber glaube ich, daß auch hier deutsche Namen den

²¹⁾ Unten in Abschnitt III enthält z. B. die Lehre vom Akkusativ einen weiteren Fall dieser Art: den Akkusativ des Inhalts. Vergl. auch Anmerk. 20.

²²⁾ Diese können entweder beigeordnet oder untergeordnet sein, die Bindewörter entweder beiordnend oder unterordnend. Fremdwörter wie *parataktisch*, *hypotaktisch* usw. sind überflüssig.

Vorzug vor den fremden verdienen, wenn es auch vielleicht gerade hier besonders schwer sein wird, die alte Gewohnheit zu opfern. Die Formwörter zerfallen in:

I. Deutewörter (*Pronomina*).

a. Auf Personen oder Gegenstände hindeutend:

1) Hinzeiger. (*Demonstrativa* und *Determinativa*.)

Anm. 1. Der sogenannte bestimmte Artikel ist ein unbetonter Hinzeiger.

2) Rückzeiger oder Beziehungsanzeiger.²³⁾ (*Relativa*.)

3) Personanzeiger. (*Personalia*.)

Anm. 2. Aus dem Genitiv der Personanzeiger sind die als Eigenschaftswörter geformten Besitzanzeiger — eigentlich müßte es heißen: Besitzeranzeiger — weiter entwickelt, z. B. mein, dein usw.

4) Zurückzielende Personanzeiger. (*Pronomina personalia reflexiva*.)

Anm. 3. Eine Abart derselben sind die Gegenseitigkeitsanzeiger, wie das griechische ἀλλήλων. (*Pronomina reciproca*.)

5) Fragende Deutewörter. (*Interrogativa*.)

6) Unbestimmte Hinzeiger. (*Indefinita*.)

7) Unbestimmte Rückzeiger. (*Relativa indefinita*.)

8) Identitätsanzeiger: selbst, derselbe.

b. Auf Eigenschaften hindeutend:

1) Beschaffenheitsandeuter, z. B. οἶος, τοιοῦτος usw.

2) Maßandeuter, z. B. ὅσος, τοσοῦτος usw., ἡλίκος, τηλικοῦτος usw.

Anm. 4. In der Regel werden von demselben Wortstamme fragende, hinzeigende, rückzeigende, unbestimmte und abhängigfragende oder unbestimmtrückzeigende Beschaffenheitsandeuter usw. gebildet.

II. Zahlwörter.

a. Unbestimmte Zahlwörter oder Mehrheitswörter, z. B. viele, einige, alle usw.

b. Bestimmte Zahlwörter oder Zahlwörter (im engeren Sinne). (*Numeralia*.)

1) Grundzahlen. (*Cardinalia*.)

Anm. 5. Auch Zahlgegenstandswörter (*Substantiva numeralia*) werden gebildet, welche die einzelnen Zahlbegriffe als selbständige Vorstellungen bezeichnen. Zum Beispiel Einheit, μονάς usw.

Anm. 6. Der sogenannte unbestimmte Artikel ist ein unbetontes Grundzahlwort.

²³⁾ Vielleicht ist der zweite Name vorzuziehen, da das Relativ allerdings ursprünglich anaphorisch war, gegenwärtig aber auch vor seinem Beziehungswort stehen kann.

- 2) Ordnungszahlen. (*Ordinalia*.)
- 3) Verteilungszahlen. (*Distributiva*.)
- 4) Vervielfältigungszahlen. (*Multiplicativa*.)

Anm. 7. Die Vervielfältigungszahlen sind zum Teil Zahleigenschaftswörter wie ἀπλοῦς = einfach usw., zum Teil Zahlumstandswörter wie ἅπαξ = einmal usw.

Von den in dieser Übersicht gebrauchten deutschen Benennungen werden die für die Zahlwörter wohl keinen Widerspruch erfahren, zum größeren Teil sind sie ja bereits im Gebrauche und müssen nur noch allgemein durchgeführt werden. Anders ist es wahrscheinlich mit den Namen für die Fürwörter. Ich habe dieselben gewählt, weil ich keine anderen fand, welche den Sinn der verschiedenen Arten derselben klar und kurz wiederzugeben vermöchten. Namentlich ist Deutewörter für das Wesen der *Pronomina* bezeichnender als Fürwörter, und wenn man dies anerkennt, so muß man wohl auch die übrigen Namen für sachlich richtig halten. Scheinen sie sich aber vom bestehenden Gebrauche allzuweit zu entfernen, so mögen auch weniger treffende Ausdrücke wie persönliche, hinzeigende, bezügliche Fürwörter usw. genügen, die ja teilweise schon vielfach gebraucht werden.

Nach der gewöhnlichen Auffassung werden die Formwörter in drei Wortarten, Fürwörter, Zahlwörter und Artikel, verteilt; richtiger ist die oben angedeutete Zweiteilung in Deutewörter und Zahlwörter, wobei die letzte Klasse der Deutewörter, die Malsandenter, auf der Grenze zwischen beiden steht, der Artikel²³⁾ aber auf beide verteilt wird.

Zu allen diesen Wortarten kommt endlich noch als zehnte, bezw. neunte Wortart das außerhalb der Satzfügung stehende Empfindungswort (*Interjektion*).

Wenn diese Entwicklung der Satzteile und Wortarten das Richtige trifft, so sind die vielen fremden Wörter, welche unsere Grammatiken dafür anwenden, offenbar überflüssig, sie sind aber auch, wenn ich mich nicht täusche, schwerer und später mit Verständnis zu lernen, als die von mir empfohlenen deutschen. Diese entsprechen ferner, soweit es erreichbar scheint, dem oben angedeuteten Grundsatz, die grammatischen Formen stets nach ihrem Sinne zu benennen, d. h. nach der Bedeutung, welche sie für die Verleiblichung des Gedankens im Satze haben. Dadurch werden sie geschickt, unserer obigen Forderung entsprechend die Satzlehre gewissermaßen mit der Formenlehre zu verschmelzen. Sie sind ja nur im Zusammenhang mit einer Theorie des Satzes gefunden, diese ist also in ihnen gleichsam verdichtet enthalten. Und wenn der Schüler die Wortarten und Satzteile auch zunächst ganz mechanisch lernt und sie anfangs nur mit Hilfe der äußeren Wort-

²³⁾ Dieses Wort würde ich nicht ins Deutsche übersetzen.

form unterscheidet, so ist doch, wie Perthes sagt, ein Keim der Erkenntnis gelegt, der wie ein Samenkorn im Winter vielleicht noch lange unter der Decke schlummert, dann aber um so lebenskräftiger sich entfalten wird. Endlich können diese deutschen Namen auch jene Brücke zwischen den Sprachen bilden, auf der man hinüber und herüber gehen kann; denn sie bezeichnen ja eben das zwischen ihnen allen liegende Gleiche, den Sinn der sprachlichen Formen. Die oben gegebene Übersicht der Satzteile wird daher zugleich eine der Grundlagen für die Anordnung der Satzlehre in einer Parallelgrammatik der Schulsprachen werden müssen. Wir werden im folgenden Abschnitt hierauf noch wieder zurückkommen.

Aber mit den Namen der Wortarten und Satzteile ist erst ein kleiner Teil der notwendigen grammatischen Kunstwörter gegeben. Es gilt, auch die übrigen nach denselben Grundsätzen zu bilden und soweit möglich die eben bezeichneten Vorzüge auf die gesamte grammatische Namengebung auszudehnen. Doch will ich mich in dieser Beziehung hier auf allgemeine Andeutungen beschränken; einige Ausführungen werde ich im dritten Hauptabschnitte dieser Schrift hinzuzufügen Gelegenheit haben.

Für die Lautlehre bildet das zwischen allen Sprachen stehende Gleiche, an dem sie gemessen werden können, die von der heutigen Lautwissenschaft aufgestellte Übersicht der Sprachlaute überhaupt. Diese muß also in allen Schulsprachen zu Grunde gelegt werden. Man kann dann leicht übersehen, wo die lautlichen Eigentümlichkeiten jeder Einzelsprache und andererseits ihre Übereinstimmungen mit den übrigen Schulsprachen sich finden. Man gewinnt ferner für viele Laute gute deutsche Namen; endlich schwindet auch die jetzt noch obwaltende Notwendigkeit, z. B. für das Französische und Griechische zwei verschiedene und deshalb sich gegenseitig verwirrende Lautsysteme lernen zu lassen.

Die Darstellung der Laute in der Schrift wird sich auf der Grundlage einer wissenschaftlicheren Lautlehre ebenfalls leichter so behandeln lassen, daß die Haupteigentümlichkeiten der Einzelsprachen hervortreten. Zum Beispiel wird der historische Grundzug der englischen und französischen Rechtschreibung im Gegensatz zu der wesentlich phonetischen griechischen oder lateinischen deutlich werden können.

In der Formenlehre müssen die Ergebnisse der Sprachwissenschaft nach zwei Richtungen hin mehr als bisher zur Auffindung geeigneter Benennungen benutzt werden.

Erstens muß die wissenschaftliche Erklärung der Formen, welche seit Ahrens und Curtius immer allgemeiner im griechischen Unterricht durchgedrungen, von Lattmann-Müller und Perthes aber auch in das Lateinische eingeführt ist, noch entschiedener als bisher für die Gruppierung der Formen und die Benennung der Gruppen maßgebend werden. Betrachtet man die sogenannte fünfte lateinische Deklination nur als eine Nebenart der ersten, die vierte

als einen Teil der dritten, so stimmt die ganze griechische und lateinische Deklination in den Hauptzügen überein. Zunächst unterscheidet sich eine vokalische von einer konsonantischen Deklination; jene zerfällt weiter in eine **A**- und eine **O**-Deklination, diese ist teils rein-konsonantisch, teils vokalisch-konsonantisch. Die letztere Gruppe umfaßt die Stämme auf **u** und **i**, im Griechischen auf **ο** und **ι**, welche in der Mehrzahl der Kasus konsonantische Endungen annehmen. Diese Einteilung der Deklination in den beiden alten Sprachen läßt sich nicht allein dem Tertianer deutlich machen, sondern sie ist selbst dem Sextaner nicht unverständlich, wenn man ihm die richtigen Kennformen angiebt. Will man alle Gruppen überblicken, so ist der *Genitiv Pluralis* dazu am zweckmäßigsten; man vergleiche z. B.: *mēnsārum* (*rērum*), *populōrum*; *rēgum*, *fructuum*, *gravium*. Will man aber nur die konsonantische Deklination einteilen, so wählt man am besten mit Perthes den *Ablativ Singularis*, das *Neutrum Pluralis* im *Nominativ* und den *Genitiv Pluralis* zusammen als Kennformen. Für den Unterschied zwischen vokalischer und konsonantischer Deklination bildet ferner die Form des *Genitiv Singularis* ein geeignetes Kennzeichen; denn bei vokalischen Stämmen geht dieser Kasus auf einen Vokal, bei konsonantischen auf einen Konsonant (**s**) aus. Endlich die weitere Gruppierung der vokalischen Deklination läßt sich ebenfalls an den Ausgängen des *Genitiv Singularis* leicht erkennen.

Außer diesen Merkmalen kommt für die Anordnung der sogenannten dritten lateinischen Deklination noch in Betracht, was zuerst Perthes für die Schule verwertet hat, daß nämlich die **I**-Deklination sich zu einer besonderen Deklination des Eigenschaftswortes entwickelt hat, während die Gegenstandswörter entweder der rein-konsonantischen oder der **U**-Deklination folgen. So gewinne ich unter unbedeutender Änderung der von Perthes befolgten Anordnung folgende Übersicht²⁴⁾ der lateinischen Deklination:

I. Vokalische Deklination. Der Gen. Sing. geht auf einen Vokal aus.

- 1) **A**-Deklination. Hauptform mit reinem **a**, Gen. Sing. **-ae**, z. B. *mēnsa*, *mēnsārum*. Nebenform mit getrübttem **a = e**, Gen. Sing. **ēi**, z. B. *rēs*, *rērum*.
- 2) **O**-Deklination, Gen. Sing. **-ī**, z. B. *populus*, *populōrum*.

²⁴⁾ Ich brauche wohl kaum zu erinnern, daß Übersichten wie die obige den methodischen Gang des Unterrichts nicht bestimmen. Man kann z. B. die Nebenform der **A**-Deklination und die **U**-Deklination zunächst weglassen, was vielleicht nicht unzweckmäßig wäre. Namentlich die **E**-Deklination hat so wenige vollständige Wörter, daß dieselben einzeln mit den Vokabeln gelernt und später erst in das System eingefügt werden können. Das die Grammatik begleitende Übungsbuch hat den methodischen Gang festzustellen, der allerdings zum grammatischen System als zu seinem Ziele hinführt, die Regel seines Fortschritts aber von demselben nicht entnimmt.

II. Konsonantische Deklination. Der Gen. Sing. geht auf den Konsonanten s aus.

1) Deklination des Gegenstandswortes.

a) Reinkonsonantische Deklination. Kennformen: -e, -a, -um. Zum Beispiel *nōmen, nōminis; nōmine, nōmina, nōminum*.

b) U-Deklination. Kennformen: -ū, -ua, -uum. Zum Beispiel *cornu, cornūs; cornū, cornua, cornuum*.

2) Deklination des Eigenschaftswortes oder I-Deklination. Kennformen: -ī, -ia, -ium. Zum Beispiel *gravis, e, gravis; gravī, gravia, gravium*.

Fast Zug um Zug entspricht dieser Einteilung die der griechischen Deklination in der attischen Mundart. Sie ist folgende:

I. Vokalische Deklination.

1) A-Deklination. Mit reinem α, z. B. οἰκίᾱ, νεανίᾱς. Mit getrübttem α = η, z. B. μάχη, Ξέρξης.

2) O-Deklination. Zum Beispiel ἵππος, τέκνον.

II. Konsonantische Deklination.

1) Reinkonsonantische Deklination. Zum Beispiel ῥήτωρ.

2) Vokalisch-konsonantische Deklination. Zum Beispiel ἰχθύς, πόλις, βασιλεύς usw.

Aus der Vergleichung dieser beiden Übersichten wird auch der bedeutendste Unterschied in der Entwicklung der Deklination beider Sprachen deutlich, nämlich daß die im Lateinischen innerhalb der konsonantischen Deklination eingetretene Scheidung nach den Wortarten im Griechischen wegfällt.

Die Konjugationslehre bietet nicht so viele, aber doch immerhin bedeutende und zahlreiche Vergleichspunkte zwischen den beiden alten Sprachen dar, aber auch nur zwischen diesen. Die neueren Sprachen, namentlich das Französische und Englische, haben die alte Formbildung so sehr verändert, bzw. aufgegeben, daß eine Zusammenstellung mit den alten nach Art der eben gegebenen weder in der Deklination noch in der Konjugation möglich ist. Selbst die Anlehnung der französischen Konjugation an die lateinische scheint mir — soweit sie in den Schulunterricht aufgenommen werden kann — nicht eng genug, um die Gruppierung der Formen und die Benennung der Gruppen dadurch allein bestimmen zu lassen. Noch weniger verwandt ist die Formbildung des französischen Aussageswortes mit der des deutschen, während allerdings die englische Konjugation mit der letzteren wieder der Hauptsache nach übereinkommt.

So reicht also eine wissenschaftlichere Gestaltung der Lehre von der Formbildung nicht aus, um eine umfassende Vergleichung der Schulsprachen in der Formenlehre zu ermöglichen. Vielmehr

mufs ein zweiter Grundsatz ergänzend hinzutreten: man mufs nämlich die Ergebnisse der vergleichenden Satzlehre dazu benutzen, um die Formen nach ihrem Sinne zu bezeichnen. Nur dadurch läfst sich auch dann, wenn die Formbildung abweicht, ein Gesichtspunkt gewinnen, unter welchem die Sprachen vergleichbar werden. Nur dadurch können wir ferner in dem oben geforderten Sinne Satzlehre und Formenlehre miteinander in eine natürliche Verbindung bringen.

Selbst so weit abweichende Bildungsweisen, wie die Bezeichnung der Kasus durch Wortbeugung und durch Kasuspräpositionen, kann man überraschend leicht miteinander verknüpfen, wenn man diesen Grundsatz befolgt. Nennt man, wie ich oben gelegentlich gethan habe, die *Kasus* Verhältnissformen, die *Präpositionen* Verhältnisswörter, wie naturgemäfs erscheint es dann, dafs jene allmählich von diesen verdrängt wurden! Denn je mehr die Formen verwitterten, desto mehr mufsten Wörter an ihre Stelle treten, denen im Satze dieselbe oder eine entsprechende Aufgabe zu erfüllen obliegt. Trotzdem scheint es mir unzweckmäfsig, das Fremdwort *Kasus* ganz aufzugeben; es wird namentlich in den Zusammensetzungen wie Wokasus, Womitkasus usw. sprachlich kaum zu entbehren sein.²⁵⁾ Auch die üblichen Namen der einzelnen Kasus würde ich beibehalten. Denn manche Verhältnissformen, namentlich die sogenannten synkretistischen, vereinigen in sich so verschiedene Gruppen von Bedeutungen, dafs sich dafür kaum ein zusammenfassender Name bilden läfst. In diesen Fällen ist es sogar besser, wenn man Wortmarken besitzt, die keinen andern Vorstellungsgehalt haben als die den Kasus kennzeichnende äufsere Wortform. Es kommt aber noch hinzu, dafs die von Kasusnamen abgeleiteten Eigenschaftswörter wie genitivisch, dativisch usw. sprachlich nur schwer ersetzt werden können. Daher würde ich mich darauf beschränken, den *Instrumentalis* durch Womitkasus, den *Lokalis* durch Wokasus, den sogenannten eigentlichen *Ablativus* oder *Separativus* durch Woherkasus zu übertragen; auch für *Vokativus* ist Rufkasus vorzuziehen. Die Namen *Nominativ*, *Akkusativ*, *Genitiv*, *Dativ*, *Ablativ* würde ich dagegen unverändert lassen.

Viel vollständiger als die Kasus lassen sich die Formen des Aussagewortes nach ihrem Sinne bezeichnen, wenn man sich nur entschliesst, die altgewohnten, aber in vielen Beziehungen anerkannt mangelhaften Namen aufzugeben. Ich habe schon in meiner Schrift: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts Heft 2, S. 41 ff. einen Versuch veröffentlicht, durch welchen wenigstens deutlich wird, dafs eine solche Benennung der Konjugationsformen die Vergleichung der Schulsprachen sehr erleichtern würde. Der Hauptpunkt ist, dafs die Formen des Aussagewortes nicht, wie jetzt zu geschehen pflegt, zunächst nach den *Tempora*, sondern — wie in Perthes lateinischer

²⁵⁾ Jedenfalls darf man es nicht durch das ebenso nichtssagende deutsche Wort Fall ersetzen.

Formenlehre — zuerst nach den Entwicklungsstufen der Handlung eingeteilt werden müssen. Sowie man dies thut und dann innerhalb dieser Hauptgruppen *Modus* und *Tempus* klar und bestimmt bezeichnet, so springen Ähnlichkeiten und Unterschiede aller Schulsprachen auf den ersten Blick in die Augen. Im wesentlichen möchte ich meine a. a. O. gegebene Übersicht der Konjugationsformen auch jetzt noch beibehalten, nur ziehe ich vor, statt der damals im Anschluß besonders an Perthes gewählten lateinischen Benennungen deutsche einzuführen. Um zu zeigen, wie ich glaube, daß diese Aufgabe gelöst werden kann, habe ich weiter unten im Abschnitt III. Erläuterung der Formen des griechischen Aussageswortes unter Hinweis auf die damit zu vergleichenden Sprachen beigefügt.

Schon aus dieser Art der Formenbezeichnung erhellt, daß das Hauptgebiet für die vergleichende Behandlung der Sprachen die Satzlehre ist. Aber auch hier sind zwei Neuerungen notwendig oder doch wünschenswert.

Erstens müssen viele, ja die meisten Benennungen verdeutscht werden. Denn nicht allein bieten deutsche Namen die beste Grundlage für die Vergleichung — z. B. kann man doch in allen Sprachen fragen, wie sie den Besitzer ausdrücken —, sondern sie sind auch verständlicher, leichter zu lernen und gar nicht selten viel bezeichnender als die üblichen lateinischen. Wie ungeeignet ist z. B. der Ausdruck *Genitivus subjectivus* (Ellendt-Seyffert § 152) für Genitiv des Besitzers! Selbst *Genitivus possessivus* ist noch weniger bestimmt als unser gutes deutsches Wort, weil das Eigenschaftswort unklar läßt, ob der Genitiv den Besitz oder den Besitzer anzeigen soll. Ähnliche Beispiele ließen sich in großer Zahl beibringen; einige giebt die griechische Kasuslehre, welche ich unten in Abschnitt III. gegeben habe.

Zweitens lassen sich, namentlich für die beiden alten Sprachen in ihrem Verhältnis zu einander, die Gruppen benutzen, in welche die vergleichende Sprachwissenschaft die Bedeutungen der Kasus und der Konjugationsformen geordnet hat. Teilt man z. B. den griechischen Dativ in die Dativergänzung, den Womitkasus und den Wokasus ein, und scheidet dann im Lateinischen auch den Ablativ in seine drei Hauptgruppen: den Woherkasus, den Womitkasus und den Wokasus, so zeigt ein Blick, wie sich diese beiden Kasus im Griechischen und Lateinischen im allgemeinen zu einander verhalten. Auch die Behandlung der Lehre von den Nebensätzen gewinnt durch Benutzung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft.²⁶⁾

Fassen wir nun zusammen, was unserer Meinung nach geschehen müßte, um zu einer richtigen und für eine Parallelgrammatik geeig-

²⁶⁾ Vergl. Deecke, Die griechischen und lateinischen Nebensätze, auf wissenschaftlicher Grundlage neu geordnet. Progr. von Buchsweiler, 1887, Nr. 468. Colmar.

neten Benennung der grammatischen Begriffe zu gelangen, so ergibt sich vornehmlich folgendes: 1) Die grammatischen Grundbegriffe müssen schärfer und klarer bestimmt und die Ergebnisse der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft besser für die Namengebung ausgenutzt werden, als gegenwärtig gewöhnlich geschieht, 2) die Formen müssen so viel wie möglich nach ihrer Bedeutung benannt werden, 3) die Namen müssen klarer und bestimmter bezeichnend, leichter erlernbar und durchsichtiger sein als viele der jetzt üblichen; soweit möglich sind daher an Stelle der ausländischen Kunstausrücke deutsche einzuführen.

2. Bemerkungen über den Inhalt und die Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen.

Die allgemeinen Grundsätze, nach welchen der Stoff und die Anordnung für eine Parallelgrammatik gewählt werden müssen, habe ich schon im Abschnitt I. angedeutet. Zuerst müssen aus den vielen Regeln unserer Grammatiken nach Heynachers statistischer Methode die wirklich bedeutenden ausgesondert werden, und von diesen sind dann wieder diejenigen vorzugsweise zur systematischen Einübung zu bestimmen, in welchen sich die eben behandelte Einzelsprache von den den Schülern schon früher bekannten Sprachen unterscheidet. Ich habe ferner bei der Besprechung der Namengebung für die grammatischen Erscheinungen notwendig den Inhalt und die Gliederung der Parallelgrammatik schon mehrfach berühren müssen.

Allein diese Andeutungen waren viel zu unbestimmt, um bei der Ausarbeitung einer vergleichenden Sprachlehre für Schulen als Richtschnur dienen zu können. Versuchen wir es nun, uns ein bestimmteres Bild von dem Aussehen einer solchen Sprachlehre zu machen, so werden wir uns dabei offenbar an die grammatisch vollkommenste unter den in Betracht kommenden Sprachen anschließen müssen. Denn das aus ihr gewonnene System wird sowohl am vollkommensten zeigen, was die sprachlichen Formen überhaupt auszudrücken vermögen und wie sie dazu imstande sind, als auch bei der Beziehung auf die anderen Sprachen am wenigsten Änderungen und Zusätze nötig machen. Unter unsern fünf Schulsprachen ist aber die grammatisch maßgebende zweifellos die griechische, nicht die lateinische. Denn sie besitzt nicht allein das vollkommenste und reichste Formensystem, sondern sie hat auch den ursprünglichen Sinn der grammatischen Formen am unverfälschtesten erhalten. Deshalb kommt auch Hugo Weber in seinen „Elementen der lateinischen Syntax“²⁷⁾ zu dem Satze, daß „jede Darstellung der lateinischen Syntax unter steter Berücksichtigung des sprachlichen griechischen Ausdrucks geschehen muß, mag diese Berücksichtigung ausgesprochen sein oder nicht“. Er zeigt dies dann genauer an den beiden Haupt-

²⁷⁾ Gotha, F. A. Perthes, 1886.

gebieten der Satzlehre, der Lehre von den Kasus und von den Zeiten und Aussageweisen. Während die Verwendung der Kasus auch im Lateinischen durchsichtig und im ganzen unterrichtlich leicht zu behandeln ist, stellen sich der Darstellung der Syntax des Aussagewortes von vornherein Schwierigkeiten entgegen, welche im Griechischen fehlen. Das System des lateinischen Aussagewortes weist sehr wesentliche Veränderungen und Verschiebungen gegenüber dem vorauszusetzenden grundsprachlichen auf; ferner sind der Konjunktiv und der Optativ schon früh zusammengefallen und im Gebrauche vermengt. „Wie klar heben sich die griechischen Modi und ihr beständiger Charakter gegen diese eigentümliche Vertracktheit des Lateinischen ab! Eine Ordnung in diesem Teile der Syntax, wie sie für die Zwecke des Unterrichts nötig ist, kann daher nur vermittels der griechischen Syntax erreicht werden. Ohne diese helle Leuchte bleibt sehr vieles für das Lateinische dunkel und trübe; durch dieselbe tritt aber auch das Ungleiche in schärferes Licht.“ Soweit Weber, dessen Grammatik überhaupt ihrer ganzen Anlage nach ein trefflicher Beitrag zur Schaffung einer Parallelgrammatik ist. Ich füge noch hinzu, daß der Vorzug größerer Durchsichtigkeit und größeren Reichtums auch auf dem Gebiete der Formenbildung stattfindet; ich habe daher schon oben den Versuch gemacht, für die lateinische Deklination eine bessere Anordnung im Anschluß an die griechische zu entwerfen. Deshalb möchte ich auch, ebenso wie Weber, die Frage aufwerfen: sollte die Zeit allzu fern sein, in welcher dem Griechischen nach der Beschaffenheit der Sprache und der Bedeutung seiner Litteratur vor dem Lateinischen ein Vorzugsrecht eingeräumt wird? Ich würde mich freuen, wenn die Verwirklichung des Gedankens einer Parallelgrammatik den Anfang dazu machte, dieses Übergewicht herzustellen.

Das erste also, was bei der Ausarbeitung des grammatischen Systems einer Parallelgrammatik meiner Meinung nach festgehalten werden muß, ist, daß man stets mit Rücksicht auf die griechische Grammatik verfährt; es wird daher auch zweckmäßig sein, vor allem diese auszuarbeiten, und ich habe zum Teil deshalb die kleinen Versuche, welche ich im Abschnitt III. beifüge, gerade aus der griechischen Sprachlehre genommen.

Ein zweiter, ebenso bedeutungsvoller Gesichtspunkt für die Arbeit an einer Parallelgrammatik ergibt sich aus der schon oben hervorgehobenen Notwendigkeit, sie zu einer vollständigen hin- und hergehenden Vergleichung zwischen den Sprachen wirklich geschickt zu machen. Würde diese Forderung nicht erfüllt, so wäre sie gar keine wahre Parallelgrammatik. Ich habe bereits im Abschnitt I. zu diesem Zwecke gefordert, daß die Satzlehre nicht nach der äußeren Wortform, sondern nach dem Sinne, den diese ausdrücken soll, geordnet werde, und im zweiten Teile darauf hingewiesen, daß die dort gegebene Übersicht der Satzteile eine der Grundlagen für eine solche Anordnung der Grammatik werden müsse. Ich möchte aber

doch auch die übliche Anordnung derselben nach der fremdsprachlichen Wortform nicht ganz verwerfen. Denn, abgesehen davon, daß sie für die Übersetzung aus der Fremdsprache ins Deutsche durchaus zweckmässig ist, scheint sie mir auch für den Anfang leichter verständlich; ich würde sie daher der ersten Durchnahme der Satzlehre zu Grunde legen²⁸⁾, um so mehr als nach meiner anderwärts wiederholt ausgesprochenen Überzeugung das Übersetzen aus der Fremdsprache gerade im Anfangsunterrichte entschieden überwiegen muß. Da nun ferner die neue Blüte der Lautwissenschaft und die wachsende Sorgfalt in der Aussprache besonders der neueren Sprachen auch eine stärkere Berücksichtigung der Lautlehre notwendig macht, als die herrschenden Grammatiken zu bieten pflegen, so ergibt sich für mich eine von der bestehenden abweichende Einteilung der Grammatik in drei Teile.

Den Anfang mache die Lehre von den Lauten und ihrer Schreibung. Dieser Teil wird natürlich in den einzelnen Sprachen je nach Bedürfnis verschieden umfangreich ausfallen. Am wichtigsten ist er im Englischen und im Französischen; auch im Deutschen ist nicht bloß die Rechtschreibung bedeutend, sondern auch die Lautlehre sollte mehr als bisher gepflegt werden, worauf wir unten noch wieder zurückkommen müssen. In den alten Sprachen dagegen wird dieser erste Hauptabschnitt der Grammatik viel kürzer sein. Er wird eine Reihe von Bemerkungen über die Buchstaben und ihr Verhältnis zum Laute, im Griechischen auch über Lautveränderungen enthalten; für eine eigentliche Lautlehre fehlt hier die wissenschaftliche Grundlage.

Der zweite Teil der Grammatik muß bestehen in der Lehre von der Bildung und der Verwendung der Formen im Satze. Dieser Abschnitt umfaßt also die bisherige Formenlehre und Syntax, soweit die letztere nicht auch jetzt schon nach dem Sinne statt nach der äußeren Wortform geordnet zu werden pflegt. Er bildet eine Vorstufe für den dritten Teil und ist hervorragend wichtig für die Lesung der fremdsprachlichen Schulschriftsteller. Wenn und soweit es gelingt, den Formen klare und durchsichtige Namen nach ihrer Bedeutung zu geben, kann hier die oben ausgesprochene Forderung, die Formenlehre mit der Satzlehre stets in innerer Verbindung zu halten, erfüllt werden. Der Abschnitt von der Verwendung der Formen kann dann gleichsam als eine ausgeführte Erläuterung ihrer Namen erscheinen.

Drittens endlich folgt die Lehre von dem Gedanken und seinem Ausdruck im Satze. Dieser Abschnitt der Grammatik ist der schwierigste; er wird zum größten Teile einer zweiten Durchnahme der Satzlehre vorbehalten werden müssen und dieser ein

²⁸⁾ Natürlich mit allen zweckmässig erscheinenden Besserungen im einzelnen, und unter strenger Durchführung des sie beherrschenden Grundsatzes, von der fremdsprachlichen Form auszugehen.

neues, tieferes Interesse verleihen können. Er giebt zu umfassenderer Vergleichung der Sprachen das beste Mittel und unterstützt wirksamer als der zweite die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremden. Soweit er zu wirklichem geistigem Eigentume der Schüler gemacht werden kann, lassen sich die im ersten Abschnitte bezeichneten tieferen Wirkungen einer vergleichenden Behandlung des Grammatikunterrichts erreichen. Der Stoff ist im wesentlichen derselbe wie im zweiten Abschnitte, natürlich die Bildung der Formen ausgeschlossen. Das umfassendste Beispiel einer derartigen Anordnung der Satzlehre, welches mir bisher bekannt geworden ist, bietet die bereits erwähnte lateinische Grammatik von A. Schröer.²⁹⁾

Ich habe bisher stets von einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen gesprochen und dadurch vielleicht die Meinung erweckt, dieselbe solle die Grammatiken der Einzelsprachen nebeneinander in einem Bande enthalten. Das ist aber weder möglich, noch mir in den Sinn gekommen. Vielmehr ist offenbar richtig, was G. T. A. Krüger darüber in seinem Programm von 1843 (vergl. Anm. ²⁹⁾) ausführt. Ebensowenig, wie in der Schule die verschiedenen Sprachen gleichzeitig in den Unterricht eintreten, ebensowenig können ihre Grammatiken in einem Buche nebeneinander stehen. So viel Sprachen in der Schule nacheinander begonnen werden, so viele gesonderte grammatische Lehrbücher muß es geben. Diese müssen nur durch ihre gleichartige Anlage, durch übereinstimmende Benennung und Bestimmung der grammatischen Begriffe, durch Wiederholung des in allen Sprachen Gleichen, auch durch angemessene Hinweisung auf einander den gesamten Sprachunterricht mehr als bisher zu einer Einheit zusammenfassen, sonst aber müssen sie sich nicht allein der Eigentümlichkeit der Einzelsprachen, sondern auch der Unterrichtsstufe entsprechend in Form und Inhalt voneinander unterscheiden.

Nur die deutsche Grammatik darf von den übrigen nicht so scharf getrennt werden; das verlangt die eigentümliche Stellung der Muttersprache im Unterricht und wird sich aus den folgenden Betrachtungen des näheren ergeben.

3. Bemerkungen über die Lehrweise und den Gang des grammatischen Unterrichts.

Wenn es nach den obigen Ausführungen notwendig erscheint, daß die griechische Grammatik dem **System** der Parallelgrammatik zur Grundlage diene, so ist ebenso zweifellos, daß die einzig mögliche Grundlage für die **unterrichtliche Behandlung** derselben die deutsche Grammatik ist. Schon 1839 sagte Beneke in Brzoskas Centralbibliothek³⁰⁾: „Wo es mit dem Sprachunterrichte

²⁹⁾ Vergl. auch G. T. A. Krüger, Andeutungen zur Parallelgrammatik, Progr. von Braunschweig, 1843, Hofbuchh. von Ed. Leibrock, z. B. S. 26 ff. und S. 37.

³⁰⁾ Angeführt von G. T. A. Krüger in dem Braunschweiger Programm von 1843, S. 8 f. (oben Anm. ²⁹⁾).

nur auf den Erwerb für einen äusserlichen Gebrauch abgesehen ist, da kann man den Unterricht in fremden Sprachen (gleichviel in welcher) so früh anfangen, wie man will. Die Natur desjenigen, was dann „die Sprache“ heisst, legt dafür kein Hindernis in den Weg. Gilt es dagegen wahre Geistesbildung bei derselben, so darf der Unterricht in fremden Sprachen nicht eher angefangen werden, bis von den allgemein geistigen Grundlagen der Sprache einigermaßen klare und mannigfaltige Anschauungen erworben sind. Diese aber können nur durch den Unterricht in der Muttersprache, oder durch Richtung der Aufmerksamkeit auf das bei dem Gebrauche dieser in uns Vorgehende gewonnen werden. Durch alles Hören oder Lesen fremder Wörter und Formen wird ja doch zunächst kein geistiges Material in uns hineingegeben. Dieses muß schon von früher her in uns vorhanden sein, und mit einer gewissen Erregtheit und Gewandtheit entgegen gebracht werden; sonst wird die fremde Sprache als ein bloßes Aggregat von Namen und Schällen aufgenommen werden. Nicht nur dies aber, sondern aus denselben Gründen muß der Unterricht in der Muttersprache auch späterhin dem in der fremden Sprache stets um einige Schritte voran sein. Die geistigen Grundlagen der fremden, und namentlich der (weiter abstehenden) alten Sprachen sind, als der geistigen Entwicklung des Schülers (den Uranlagen wie der Bildung nach) heterogen, weit schwerer von ihm nachzubilden; diese Nachbildung also kann meistens nicht in unmittelbar lebendiger Erzeugung geschehen, sondern nur abstrakt-vermittelt, und hierzu muß die Reflexion über die Muttersprache den geistigen Stoff vorbereiten. Um das Verhältnis nach beiden Seiten hin noch bestimmter zu bezeichnen: durch den Unterricht in der Muttersprache muß der Schüler die Anschauung von den **allen Sprachen gemeinsamen** oder allgemein menschlichen Grundlagen erwerben; durch den Unterricht in den fremden die Anschauungen von den **Verschiedenheiten** der Sprachen, welche in ihm dann zugleich ein größeres Interesse für das Verständnis des der Muttersprache Eigentümlichen wecken werden.“

Damit ist der Muttersprache ihre Stellung im Mittelpunkte des gesamten Grammatikunterrichtes richtig angewiesen. Wir fügen noch hinzu, daß gerade unsere Muttersprache zu einer solchen Stellung hervorragend geeignet ist; denn sie hat zwar als neuere Sprache viel dem analytischen Charakter des Englischen und des Französischen Verwandtes, es überwiegt aber doch noch die ältere synthetische Natur, welche sie mit den beiden alten Sprachen teilt.

Sie soll nun nach Benekes Äußerung zwei Aufgaben im grammatischen Unterricht erfüllen. Solange sie noch die einzige Sprache in der Schule ist, sollen an ihr die allgemeinen Grundlagen aller Sprachlehre zum Bewußtsein gebracht werden: die Wortarten und Satzteile, die einfachsten Lehren der Satzverbindung, die

Grundzüge der Wortbeugung mit den zugehörigen grammatischen Begriffen, die Sprachlaute und ihre Bezeichnung durch Buchstaben, alles dies soll dem Knaben an der Muttersprache zum ersten Male vorgeführt werden, etwa so, wie es gegenwärtig der deutsche Anfangsunterricht wirklich thut. Wenn wir dennoch im Hinblick auf die vergleichende Behandlung der Sprachen, die wir erstreben, eine Veränderung hierin wünschen, so bezieht sich diese einmal auf die oben geforderte Besserung in der Bestimmung und Benennung der grammatischen Begriffe, sodann auf die Behandlung der Lautlehre und der Rechtschreibung. Denn, wie Körting richtig sagt³¹⁾, der Schüler muß erst überhaupt aussprechen, insbesondere das Deutsche aussprechen lernen, bevor er eine fremde Sprache auszusprechen versucht. Geschieht dies nicht, so wird der Schüler, wenn er Französisch oder Englisch lernen soll, alle Verkehrtheiten seiner natürlichen Mundart auch auf diese Sprachen übertragen. Daraus erwächst dem neusprachlichen Lehrer eine Tantalusarbeit. Dem fremdsprachlichen Unterrichte muß also ein allgemeiner Ausspracheunterricht vorausgehen, der mit dem deutschen Unterrichte zu verbinden ist. Natürlich wird derselbe zunächst eine gute deutsche Aussprache erstreben und die deutschen Laute dem Schüler vorführen, aber er wird bei der Aussprache der Fremdwörter auch eigenartige französische und englische Laute — so namentlich die französischen Nasalvokale, englisch *th* — in seinen Bereich ziehen müssen. Daß er von einem phonetisch tüchtig geschulten, mit den Anfangsgründen der Lautwissenschaft vertrauten Lehrer zu erteilen wäre, ist ebenso selbstverständlich, wie daß er eine für die kleinen Knaben durchaus faßliche Form haben müßte; namentlich dürfte er sich nicht in eine lange Auseinandersetzung über den Bau der Sprachorgane und die Beschaffenheit der einzelnen Lautgruppen verlieren. Sein Ziel müßte vielmehr zunächst sein, daß die Kinder die Laute scharf und sicher unterscheiden und genau nachbilden lernen, ferner, daß sie erkennen, welches oder welche Zeichen jedem Laute entspricht. Dies müßte geleistet werden nicht durch abstrakte Belehrung, sondern durch Lautier- und Buchstabierübungen, zuerst längere Zeit vorwiegend oder selbst ausschließlichs mündlich, dann auch schriftlich in Form von Diktaten über Rechtschreibung.³²⁾ Ich glaube ferner, daß in der Sexta — vielleicht selbst schon früher — eine ganz einfache Übersicht der deutschen Sprachlaute gegeben werden könnte, natürlich mit durchaus deutscher Bezeichnung der Lautgruppen. Man würde dadurch eine wirksame Vorbereitung der Lautlehre in den fremden Sprachen gewinnen. Daß man die Vokalreihen vom *a* durch *o* zum *u* und vom *a* durch *e* zum *i*, sowie das Wesen der getrübbten Vokale (*ö* und *ü*) schon dem Vorschüler oder doch dem Sextaner

³¹⁾ Neuphilologische Essays, S. 148.

³²⁾ Mir scheint, daß man gegenwärtig im deutschen Anfangsunterricht zu früh und zu viel schreiben läßt.

begreiflich machen könnte, ist doch wohl kaum zu bezweifeln, aber auch die wichtigsten Unterscheidungen der Konsonanten scheinen mir nicht zu schwierig. Nach Vietors „Elementen der Phonetik“ läßt sich folgende Übersicht der deutschen Konsonantlaute (ohne die h-Laute) zusammenstellen:

	Lippenlaute.		Zahnlaute.		Gaumenlaute.	
	hart:	weich:	hart:	weich:	hart:	weich:
Nasal-konsonanten.		m		n		ng in Angst, lang u. s. w.
Reibelaute.	f	w	ß in Mafse. sch	f in Häuser. l r	ch in ich. ch in ach.	j r
Verschlufslaute.	p	b	t	d	k	g

Ich lasse hierbei den durch g bezeichneten Reibelaut in Lage, Kugel usw. weg, teils weil er schwerer erkennbar ist, teils weil die Aussprache als Verschlufslaut danebensteht. Auch den Laut des j oder g in Journal, Genie usw. führe ich nicht auf, weil er nur in Fremdwörtern vorkommt. Vielleicht könnte man außerdem noch den schwerer auffafsbaren Nasalkonsonanten ng bei der ersten Zusammenfassung der deutschen Laute weglassen und späterer Belehrung vorbehalten, alles übrige aber beruht auf Unterschieden, die der neun- oder zehnjährige Knabe ohne irgend welche lautwissenschaftliche Vorkenntnisse leicht an sich selbst wahrnehmen kann, wenn man ihn nur daran gewöhnt, auf seine eigenen Sprechorgane und ihre Stellungen und Bewegungen zu achten. Wie leicht die Lautlehre fremder Sprachen auf einer solchen Grundlage sich aufbauen liefse, zeigt z. B. eine Vergleichung obiger Übersicht mit der der französischen Konsonantlaute, welche ich „Zur Reform des neu-sprachlichen Unterrichts usw.“, S. 72, gegeben habe. Aber selbst dann, wenn man einen solchen systematischen Abschluß der deutschen Lautlehre nicht für angemessen halten sollte, würde der deutsche Unterricht die fremdsprachliche Lautlehre doch sehr wirksam vorbereiten können, wenn man die Schüler nur beim Lautieren und Buchstabieren in der Wahrnehmung lautlicher Unterschiede sorgfältig übte und sie die Einzellaute und ihre Schreibung genau kennen lehrte.³³⁾ Eine nicht unbedeutende Fortsetzung dieser lautlichen

³³⁾ Wenigstens in einer Anmerkung möchte ich darauf hinweisen, wie sehr eine gründliche Besserung unserer Rechtschreibung diesen Teil des deutschen Anfangsunterrichts erleichtern würde. Die amtlichen Regelbücher halten zu sehr am Alten fest. Entschlösse man sich zu durchgreifenderen Änderungen, so würden sie weit leichter durchführbar sein; denn die neue Schreibung könnte dann folgerichtiger gestaltet werden und wäre bequemer zu erlernen; sie würde sich auch so stark von der alten unterscheiden, daß wenigstens alle Lehrer genötigt wären, sie anzunehmen.

Schulung würde man dann im Lateinischen erreichen können, wenn man nach Perthes' Vorgange streng auf den Unterschied langer und kurzer Vokale hielte; namentlich würde dabei der deutschen Neigung gegenüber wichtig sein, daß der Schüler in betonter Silbe den Vokal kurz und in demselben Worte in unbetonter lang zu sprechen geübt würde (z. B. *pātrēs*). Nach solcher Vorbereitung würde der französische Ausspracheunterricht in Quarta — denn in dieser Klasse sollte das Französische einsetzen — nicht mehr eine Tantalusarbeit sein.³⁴⁾

Was ferner die deutsche Formenlehre betrifft, so scheint es in Rücksicht auf die fremden Sprachen wünschenswert, die ohnehin mehr dichterisch empfundene als grammatische Bezeichnung der beiden Deklinations- bzw. Konjugations-Weisen als starke und schwache aufzugeben, obwohl sie von Jakob Grimm stammt. Denn die Ausdrücke stark und schwach werden zweckmäßiger zur Bezeichnung der durch die Betonung hervorgerufenen Abstufung der Stammvokale verwendet; so läßt sich ein starker Stamm $\phi\epsilon\upsilon\gamma$ - von einem schwachen $\phi\upsilon\gamma$ - unterscheiden. Wenn man dies aber zugiebt, dann darf dem Schüler nicht eine andere Bedeutung dieser Kunstausrücke aus dem deutschen Unterricht geläufig sein. Dazu kommt, daß bei der Konjugation die Unterscheidung in ablautende und T-Konjugation weit durchsichtiger und klarer die Sache bezeichnet, und auch in der Dekli-

Gegenwärtig schreibt noch mancher Lehrer nicht nach der Vorschrift, ohne daß erhebliche Unzuträglichkeiten daraus entstünden; wer aber danach schreibt, der muß — wenigstens mir geht es so — noch immer von Zeit zu Zeit zum Rechtschreibungswörterbuche greifen. Man dürfte freilich nicht einen Rechtschreibungsgrundsatz starr und streng durchführen wollen, sondern müßte zunächst die beiden Haupttendenzen unserer geschichtlich gewordenen Rechtschreibung unter Anlehnung an das Bestehende möglichst rein durchführen und untereinander ausgleichen, nämlich 1) die Schreibung nach dem Laute mit dem Grundsatz, daß demselben Laute stets dasselbe — einfache oder wie bei sch zusammengesetzte — Zeichen entsprechen soll, und umgekehrt; 2) die Schreibung nach der Abstammung mit dem Grundsatz, daß zu demselben Wortstamme gehörende Wörter oder Wortformen, soweit der Zusammenhang derselben noch im Sprachgefühl lebendig ist, gleich oder entsprechend geschrieben werden (z. B. König gegen den ersten Grundsatz wegen Königes usw.). Daneben würde auch das Bestreben, gleichlautende Wörter mit verschiedener Bedeutung durch abweichende Schreibung zu unterscheiden, einige Berücksichtigung verdienen. Insbesondere müßten alle Dehnungsbuchstaben beseitigt und dafür entweder ein einheitliches Zeichen der Vokaldehnung eingeführt, oder diese gar nicht bezeichnet werden. Ferner müßte die Schreibung der Gegenstandswörter mit großen Anfangsbuchstaben aufgegeben werden. Wenn man nur diese beiden einzelnen Punkte besserte, und außerdem die sogenannte lateinische Schrift, die ja zweifellos den Vorzug verdient, zur alleinigen Schulschrift erhöhe, dann würde soviel Zeit gespart, daß man mit dem vollendeten siebenten statt wie jetzt mit dem vollendeten sechsten Jahre den Schulunterricht beginnen könnte.

³⁴⁾ So betrachtet, ist also gerade vom phonetischen Standpunkte aus nützlich, daß das Französische erst nach dem Lateinischen beginnt; es ist dann phonetisch besser vorbereitet, als wenn es sich dem Deutschen unmittelbar anschlosse.

nation wenigstens die zweite Art für das Kind verständlicher als N-Deklination charakterisiert werden kann. Für die sogenannte starke Deklination ist es allerdings schwerer, einen geeigneten Namen zu finden; doch wäre das Wesen derselben durch reiche Deklination richtig ausgedrückt.³⁵⁾ Denn daß wir die alte, im Griechischen und Lateinischen noch erkennbare Einteilung der Deklination (vergl. oben S. 30 f.) für das Neuhochdeutsche nicht mehr festhalten können, ist auf den ersten Blick klar. Wir müssen vielmehr nach dem heutigen Stande unserer Sprache 1) nach den Wortarten und 2) nach den Geschlechtern teilen. Wenn wir aber demnach beim Gegenstandswort eine männliche, weibliche und sächliche Deklination unterscheiden, dann können wir einen sehr ansprechenden Gedanken Lattmanns verwerten, durch welchen die lateinische vokalische Deklination, die man ja doch zuerst durchnehmen würde, mit der deutschen Deklination verknüpft werden kann. Man benutzt nämlich die in jener fast ausnahmslos durchgeführte Scheidung einer Deklination der weiblichen Wörter (= A-Deklination mit ihrer Nebenform) von der der männlichen (= O-Deklination auf *-us* usw.) und der sächlichen Wörter (= O-Deklination auf *-um*) zur Vergleichung und läßt den Schüler erst beim Übergang zu der konsonantischen Deklination lernen, daß es auch nicht nach Geschlechtern geschiedene Deklination giebt.³⁶⁾ Bei der letzteren könnte man dann, wenn man die Anordnung von Perthes billigt, wieder in anderer Weise an das Deutsche anknüpfen, da dieses ja auch besondere Deklinationsweisen für das Gegenstandswort und das Eigenschaftswort besitzt. — Wenn man sodann die Formen des deutschen Aussagewortes nach meinem obigen Vorschlage gruppiert, indem man die Hauptteilung nach den Entwicklungsstufen der Handlung macht und erst die Unterteile nach den Zeiten und Aussageweisen, so wird der Bau desselben dem des lateinischen Aussagewortes fast völlig entsprechend. Form für Form kann übersetzt werden; der Schüler findet nur, daß das Lateinische mehr einfache und mehr Mittelformen hat als unsere Sprache.

So kann also der erste deutsche Unterricht die fremdsprachliche Grammatik nicht allein dadurch vorbereiten, daß er die allgemeinen Grundlagen grammatischer Kenntnis überhaupt legt, sondern er bietet auch schon manche einzelne Anknüpfungspunkte für die Formen der fremden Sprachen dar. Aber Beneke verlangt in seinem oben angeführten Ausspruche nicht allein eine Vorbereitung der fremdsprachlichen Grammatik durch die deutsche, sondern zweitens auch ein fortgesetztes Nebeneinandergehen beider. Der deutsche Unterricht soll dem fremdsprachlichen stets um einige Schritte voraus sein, damit dieser immer aufs neue an jenen anknüpfen kann.

³⁵⁾ Man könnte sich auch damit begnügen, eine erste Deklination von einer zweiten oder N-Deklination zu unterscheiden. Die erste wäre dann allerdings nur negativ, aber doch deutlich genug charakterisiert.

³⁶⁾ Lattmann, Über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode usw., Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1886, S. 13.

Nun ist es aber nicht zweckmäßig, innerhalb der deutschen Stunden den systematischen Betrieb der Grammatik über die Anfangsgründe auszudehnen, vielmehr wird man sich darauf beschränken, wie gegenwärtig nur die praktische Gewandtheit in den Formen der Muttersprache immer mehr zu entwickeln und zu steigern; nur was beim Lesen der im Unterrichte behandelten deutschen Schriftwerke und bei den Darstellungsübungen gelegentlich an grammatischem Stoffe vorkommt, wird man besprechen. Demnach müßte die Bewußtmachung deutscher grammatischer Regeln zum Zweck der Anknüpfung der fremdsprachlichen Grammatiken im fremdsprachlichen Unterricht selbst geschehen. Wenn dies aber der Fall ist, so wird es notwendig, die deutsche Grammatik nicht so von denen der übrigen Sprachen zu trennen, wie die der letzteren unter einander. Vielmehr werden wenigstens in einer der fremdsprachlichen Grammatiken den Regeln der fremden Sprache stets die der deutschen gegenübergestellt werden müssen. Bei der Einrichtung unserer Gymnasien ist diese Sprache zweifellos die **lateinische**. Denn die lateinische Satzlehre — und um die Satzlehre handelt es sich hier vorzugsweise, ja fast ausschließlich — wird vor der des Griechischen, Französischen und Englischen wenigstens zu einem vorläufigen Abschluß gebracht; sie ist der Satzlehre der anderen Sprachen stets mindestens um einige Schritte voraus. Dazu kommt, daß ihre Satzlehre, weil sie die grammatische Hauptsprache ist, am ausführlichsten behandelt wird, also auch die eingehendste Vergleichung des Deutschen mit ihr möglich und geraten ist. Was die Art betrifft, wie eine solche Gestaltung der lateinischen Grammatik im einzelnen durchzuführen wäre, gestatte ich mir, auf das treffliche Programm Vogts von Neuwied 1886 zu verweisen. Die Lehre von den Zeiten und Aussageweisen ist darin versuchsweise so ausgearbeitet. Auch Hugo Weber verfährt in seinen „Elementen der lateinischen Syntax“ zum Teil in derselben Weise. Die Lehre von der abhängigen Rede beginnt er mit der Entwicklung der Veränderungen, welche die deutsche unabhängige Rede bei der Umwandlung in die abhängige erleidet (§. 131), und knüpft daran dann die Gesetze der lateinischen *Oratio obliqua*. Wäre nun in der lateinischen Grammatik diese Nebeneinanderstellung des Deutschen und Lateinischen ganz durchgeführt, so würde das gleiche Verfahren für die übrigen Sprachen nicht mehr notwendig sein; man könnte immer auf das in der lateinischen Grammatik Gegebene zurückgreifen.

Die in den obigen Bemerkungen kurz dargelegte Stellung des Deutschen im grammatischen Gesamtunterricht scheint mir der wichtigste Punkt in der Methodik des Unterrichts nach einer Parallelgrammatik zu sein; im übrigen ergibt sich Methode und Verlauf der Vergleichung beinahe von selbst. Vom Lateinischen führt die eine Verbindungslinie zum Französischen und über dieses zum Englischen, die andere zum Griechischen, während die Beziehung aller

Sprachen auf das Deutsche daneben stets festgehalten wird. Ich muß mir hier versagen, auf diesen Gang des Unterrichts weiter einzugehen; im einzelnen wird er sich ohnehin erst im Zusammenhange mit der fortschreitenden Ausarbeitung der Parallelgrammatik selbst feststellen lassen. Ehe ich im letzten Abschnitt meiner Schrift über diese ausführende Arbeit noch einige Gedanken vortrage, fasse ich die Ergebnisse der bisherigen Erörterung kurz zusammen in folgende

Schlufssätze über die Einrichtung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen und den Unterricht nach derselben.

1) Die wichtigste Grundlage für eine vergleichende Behandlung der Grammatik der fünf Schulsprachen sind **richtige, klare, durchsichtige Kunstausrücke**, welche für alle Sprachen beibehalten werden können. Um solche zu schaffen, scheint folgendes notwendig:

a. Man muß unter Verwertung der Ergebnisse der allgemeinen und der vergleichenden Sprachwissenschaft die **grammatischen Begriffe schärfer und klarer bestimmen** und die **grammatischen Erscheinungen richtiger gruppieren**. Danach hat sich dann die Namengebung zu richten. So habe ich oben z. B. die Begriffsbestimmungen der Wortarten und Satztheile und die Einteilung der lateinischen Deklination zu verbessern versucht.

b. Ferner dürfen die grammatischen Namen — soweit es erreichbar ist — nicht nach etwas Zufälligem und Nebensächlichem, insbesondere nicht nach der äußeren Sprachform gewählt werden, sondern müssen so bestimmt und klar wie möglich die **wesentliche Bedeutung** der grammatischen Kategorieen wiedergeben. Also z. B. nicht Sätze mit *ut, qui* usw., sondern Nebensätze der Folge, der Absicht usw., nicht *Präposition* und *Pronomen*, sondern Verhältnisswort und Deutewort; nicht Zeitwort oder Thätigkeitswort, sondern Aussagewort usw.

c. Die grammatischen Namen müssen möglichst durchsichtig und auch dem Knaben möglichst früh verständlich sein. **Daher müssen, soweit es geht, deutsche Kunstausrücke an Stelle der üblichen ausländischen treten**, zumal da auch das unter a. und b. Gesagte mit den Worten der Muttersprache am besten ausgeführt werden kann. Ich habe diese Forderung oben nach Kräften zu erfüllen gesucht und gebe im Schlufsabschnitt noch eine Reihe weiterer Beispiele.

Durch das in a. und b. Geforderte wird vorzugsweise die Richtigkeit und die Vergleichbarkeit der Grammatiken gewährleistet, durch die Forderung unter c. besonders ihre Brauchbarkeit im Unterricht.

2) Für die Wahl und Anordnung des Stoffes müssen im allgemeinen außer dem unter 1). a. Gesagten noch folgende Grundsätze maßgebend sein:

a. Nach dem Zählverfahren Max Heynachers sind in den Einzelsprachen die **Hauptregeln** festzustellen, alle Nebensachen müssen entfernt oder doch in die Anmerkungen verwiesen werden.

b. Alles, was in jeder Sprache vom Deutschen, bezw. den im Unterricht schon behandelten Sprachen **abweicht**, muß als solches hervorgehoben werden, damit Durchnahme und Einübung sich vorzugsweise hierauf richten kann.

Auf diese Weise wird im grammatischen Unterricht zugleich der Grundsatz des Typischen und Elementaren durchgeführt.

c. Die Grammatik wird nicht allein für eine vergleichende Behandlung geeigneter, sondern kann auch den gesamten Sprachunterricht besser fördern und auf die sprachliche sowohl wie die allgemeine Bildung tiefer einwirken, wenn an Stelle der bisherigen Anordnung folgende Dreiteilung tritt: a. die Laute und ihre Schreibung, b. die Formen und ihre Verwendung im Satze, c. der Gedanke und sein Ausdruck im Satze.

3) Der Ausarbeitung des grammatischen **Systems** im einzelnen muß die Grammatik des **Griechischen** zu Grunde gelegt werden, weil diese Sprache unter den fünf Schulsprachen die grammatisch vollendetste ist.

4) Die Parallelgrammatik soll nicht ein Lehrbuch sein, in welchem die Regeln aller fünf Schulsprachen neben einander abgedruckt sind; vielmehr ist für jede Einzelsprache eine gesonderte Grammatik auszuarbeiten, welche sich von den übrigen nicht allein infolge der Eigentümlichkeiten der dargestellten Sprache, sondern auch in Rücksicht auf die Unterrichtsstufe, für die sie bestimmt ist, nach Form und Inhalt unterscheiden muß. Nur in der lateinischen Satzlehre müssen den lateinischen Regeln stets die entsprechenden deutschen gegenübergestellt werden. Ob und wie weit jede der Einzelgrammatiken das System mit den unter 2)c. angegebenen Hauptteilen vollständig enthalten müsse, kann erst weitere Überlegung entscheiden.

5) Die **methodische** Grundlage für den grammatischen Gesamtunterricht muß die **deutsche** Grammatik bilden. Und zwar muß a. der deutsche Anfangsunterricht den fremdsprachlichen vorbereiten, vornehmlich durch Überlieferung der allgemeinen Grundbegriffe, welche allen indogermanischen Grammatiken gemeinsam sind, doch auch durch Darbietung möglichst vieler Anknüpfungspunkte für die fremdsprachliche Grammatik im einzelnen. b. Auf den mittleren und oberen Stufen muß ferner die deutsche Grammatik stets als Apperceptionsstütze für die der fremden Sprachen dienen, so daß die letzteren unter fortwährender Vergleichung mit der Muttersprache gelernt werden. Hierdurch wird zugleich auf dem Gebiete der Grammatik der Grundsatz durchgeführt, daß aller Unterricht an die Heimat anknüpfen und auf sie zurückleiten soll.

III.

Wie läßt sich der Gedanke einer Parallelgrammatik der Schulsprachen verwirklichen?

Ich weiß nur zu wohl, wie lang und schwierig der Weg ist von der Aufstellung solcher allgemeinen Grundsätze wie die vorstehenden bis zur Vollendung des Werkes, für welches sie gelten sollen; ja ich glaube, daß auch die obigen Grundsätze selbst noch mancher Besprechung, Um- und Weiterbildung unterliegen müssen, ehe sie endgültig als Grundlage für die wirkliche Ausführung einer Parallelgrammatik festgestellt werden können. Ferner liegt es auf der Hand, daß ein Mann allein gar nicht imstande sein kann, eine Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen zu verfassen. Denn nie hat einer in allen diesen Sprachen gleich tüchtige wissenschaftliche Kenntnisse, die doch die eine notwendige Grundlage für die Abfassung einer Schulgrammatik bilden; nie kann ferner ein Einzelner die nötige langdauernde und gründliche Unterrichtserfahrung in allen Schulsprachen besitzen. Und doch ist diese ebenfalls eine unumgängliche Vorbedingung für die Abfassung einer Schulgrammatik. Deshalb wollen auch meine gegenwärtigen Erörterungen nichts weiter, als denjenigen Schulmännern, welche sich für die Frage interessieren, eine Anregung geben, daß sie der Sache näher treten. Es wäre, wie mir scheint, eine schöne Aufgabe für den **Deutschen Einheitsschulverein**, der ja viele hervorragend tüchtige Schulmänner und Gelehrte enthält, die Frage der Parallelgrammatik in die Hand zu nehmen und seine Mitglieder zu kräftiger Förderung derselben zu veranlassen. Gelänge es der vereinten Anstrengung vieler, das schwierige und umfassende Werk zu vollenden, so würde der Verein einen wichtigen Schritt seinem Ziele zu gethan haben.

Vor allem wäre es notwendig, in gemeinsamer Beratung die allgemeinen Grundlagen der Satzlehre, die Begriffsbestimmungen der Satzteile und der Wortarten, festzulegen und die entsprechenden Namen dafür zu vereinbaren; dabei wäre es besonders wichtig, die Frage zu entscheiden, ob die Kunstaussdrücke soweit möglich deutsch sein sollen, oder ob man zweckmäßiger die üblichen fremdsprachlichen Wörter beibehält.

Ferner müßte eine Einigung erzielt werden über die Art und den Umfang, in welchem die Ergebnisse der allgemeinen und der vergleichenden Sprachwissenschaft für die Lautlehre, die Formenklärung und die Satzlehre verwertet werden sollen, und die Gruppierung der Formen des Aussagewortes mit den Namen dieser Gruppen, auch die Kunstaussdrücke für die Deklination und ihre Gruppen und Formen müßten festgestellt werden.

Erst wenn diese Aufgaben gelöst wären, würde es möglich und wünschenswert sein, zunächst das System der griechischen Grammatik auszuarbeiten, doch müßte diese Ausarbeitung nur als Entwurf gelten, und es müßte dann weiter untersucht werden, wie weit eine Anlehnung der übrigen Grammatiken an dasselbe sich ohne den Einzelsprachen Gewalt zu thun vollziehen läßt, bzw. welche Änderungen der Entwurf selbst zu erleiden hätte. Zugleich müßte bestimmt werden, wie vollständig in jeder Einzelsprache mit Rücksicht auf ihre Stellung im Unterricht das grammatische System ausgeführt werden darf. Erst dann könnten alle Einzelgrammatiken ausgearbeitet und nach einer nochmaligen Vergleichung und Besprechung herausgegeben werden.³⁷⁾

Welche Fülle von Arbeit würde in einem solchen Werke enthalten sein! Wie viele im voraus kaum zu vermutende Einzelfragen würden gemeinsam zu erledigen sein! Aber wenn das Werk gelänge, würde es auch, wie ich glaube, die Mühe belohnen, und ich würde es mit großer Freude begrüßen, wenn sich die rechten Männer fänden, die ihre Zeit demselben zu opfern bereit wären; unausführbar ist es nach meiner Überzeugung nicht.

Ich möchte aber nicht mit einer solchen Mahnung an andere schließen, ohne selbst wenigstens ein paar kleine Beiträge zur Sache zu liefern, so gut ich es eben kann. Vielleicht werden sie als ein bescheidenes Scherflein zur Lösung der Frage willkommen sein.

Ich wähle einiges aus der griechischen Grammatik, in der allein ich genügende eigne Unterrichtserfahrung besitze, und will versuchen zu zeigen, wie man die in den obigen Schlufssätzen an die Namensgebung gestellten Ansprüche vielleicht befriedigen könnte; zugleich will ich soviel wie möglich alle grammatischen Namen verdeutschen, damit man erkennt, wie zahlreich die unnötigen Fremdwörter in unseren Grammatiken sind. Ich schliesse mich dabei in der Laut- und Formenlehre an die so viel gebrauchte griechische Grammatik von Franke-Bamberg an, nach der auch ich gegenwärtig unterrichte; für die Satzlehre benutze ich vorzugsweise die griechische Grammatik von Fritzsche und Delbrücks Grundlagen der griechischen Syntax.

1. Die Laute und ihre Schreibung.

Da wir die genaue Aussprache des Griechischen nicht kennen, so enthält dieser Teil der Grammatik nur einige Bemerkungen über die Buchstaben und ihre Bedeutung, über die Veränderungen der Laute und über die Ton- und Lesezeichen. Sehr zahlreich sind hier

³⁷⁾ Die Feststellung des Stoffes nach Heynachers Verfahren lasse ich hier absichtlich weg. Die Arbeit daran könnte neben den übrigen Arbeiten herlaufen; sie ist auch deshalb weniger dringend, weil eine bedeutende Vereinfachung des Stoffes auch so möglich ist und in manchen Schulgrammatiken schon durchgeführt vorliegt, die endgültigen Ergebnisse der Zählungen aber jeden Augenblick — vielleicht selbst in zweiten Auflagen — aufgenommen werden können.

die unnötigen, teilweise auch unklaren oder unrichtigen Fremdwörter; auch wird bisher zwischen den Lauten und den Lautzeichen nicht scharf geschieden. So darf es nicht immerlange, immerkurze und kurzlange — denn so sollte man *ancipites* verdeutschen — Vokale heißen, sondern Vokalzeichen; und ψ , ξ und ζ sind nicht Doppelkonsonanten, sondern Doppelbuchstaben wie unser z. Statt *Diphthonge* sollte man Doppellauter, statt Jota *subscriptum* und *adscriptum* unter- und nebengesetztes Jota sagen. Die Übersicht der Konsonantlaute ist sachlich ebenso unzulänglich wie im Ausdruck; sie wäre (unter Weglassung des h-Lautes) etwa folgendermaßen zu gestalten:

	Lippenlaute.			Zahnlaute.			Gaumenlaute.		
Nasal-konsonanten.	μ			ν			γ vor K-Lauten.		
Reibelaute.	(F)			σ λ ρ			(j)		
Verschluß-laute.	P-Laute.			T-Laute.			K-Laute.		
	hart.	weich.	ge- haucht.	hart.	weich.	ge- haucht.	hart.	weich.	ge- haucht.
	π	β	φ	τ	δ	θ	κ	γ	χ

Wie leicht das System der griechischen Konsonanten bei einer solchen Anordnung mit dem der deutschen zu vergleichen wäre, zeigt ein Blick auf die Konsonantenübersicht oben S. 40. Zugleich würden aber auch eine Reihe von unnötigen und zum Teil falschen oder doch unverständlichen fremden Namen verschwinden, nämlich *Semivocales*, *Sibilans* (= Zischlaut), *Liquidae*, *Mutae*, *Mediae*, *Tenues*, *Aspiratae*, *Labiales*, *Dentales*, *Gutturales*.

Der Vokaleinsatz sollte nicht *spiritus asper* und *lenis*, sondern starker und sanfter Hauch (bezw. Hauchzeichen), der *Accent* Wortton (bezw. Tonzeichen) genannt werden. Nicht mit der gleichen Entschiedenheit wage ich für *Akut*, *Gravis* und *Circumflexus* die Namen Hochtון, Tieftון und Hochtief-tון vorzuschlagen; immerhin würden sie aber die schulmäßige Erläuterung der griechischen Wortbetonung erleichtern, wenn sie auch wissenschaftlich anfechtbar sind. Auch würden sie den Unterschied der griechischen Tonzeichen von den französischen sogenannten *accents*, welche mit dem Worttone nichts zu thun haben, auf den ersten Blick deutlich machen. Die Fremdwörter *Oxytonon*, *Perispomenon*, *Paroxytonon*, *Proparoxytonon*, *Properispomenon*, *Barytonon* scheinen mir unnötig und sind für die Schüler nicht leicht zu lernen. Ich habe im Unterricht versucht sie wegzulassen, und gefunden, daß sich immer andere Wendungen des Ausdrucks darbieten, durch die man sie ersetzen kann.

Ebenso überflüssig sind die Worte *Ultima*, *Paenultima*, *Antepaenultima*. Vollends aber empört sich das deutsche Sprachgefühl, wenn man von derartigen Worten wieder Weiterbildungen macht, wie z. B. *perispomenieren* bei Franke-Bamberg. Vertauscht man endlich auch den Ausdruck „*positione* lang“ mit dem deutschen „durch Stellung lang“, so kann man die Regeln vom Wortton (Fr.-B. §. 7) fast ganz verdeutschen. Dasselbe läßt sich mit den Regeln von den Wörtern ohne Eigenton erreichen. Diese zerfallen in vorwärts anlehrende (*Proklitika* oder *Atona*) und rückwärts anlehrende (*Enklitika*). Für die Anlehnung der letzteren an das vorhergehende Wort braucht Fr.-B. das jedenfalls überflüssige Wort *Inklination*; statt: sie behalten ihren Ton sagt er: sie werden *orthotoniert*, obwohl er selbst die deutsche Wendung unmittelbar daneben setzt. Auch sonst sind seine Regeln im §. 10 reich an undeutschen Ausdrücken. Ich würde sie deutsch und zugleich weniger mechanisch etwa so fassen:

1) Nach einem Worte, welches auf der Endsilbe betont ist, verliert das rückwärts anlehrende Wort seinen Eigenton, und das vorhergehende Wort bleibt unverändert. Z. B. *καλός ἐστιν, φῶς τι*.

2) Nach einem Worte, welches den Hochtou auf der vorletzten Silbe hat, verliert nur ein einsilbiges rückwärts anlehrendes Wort seinen Eigentou, ein zweisilbiges behält ihn auf der Endsilbe (als Hochtou oder Hochtiefou). Das vorhergehende Wort bleibt in beiden Fällen unverändert. Z. B. *φίλος ἐστίν, ἄλλων τινῶν, ὁ φίλος μου*.

3) Nach einem Worte, welches den Ton so weit wie möglich vom Ende zurückgezogen hat, verliert ein rückwärts anlehrendes Wort seinen Eigentou, und das vorhergehende Wort erhält auf der Endsilbe den Hochtou. Das letztere hat dann also zwei Tonsilben. Z. B. *ἄνθρωπός τις, σῶμά τι*.

4) Nach einem Worte ohne Eigentou verliert ein rückwärts anlehrendes Wort seinen Ton, und das vorhergehende Wort erhält den Hochtou auf der Endsilbe. Z. B. *εἷ τις, εἷ ποτέ τις, τινα ἴδοι*.

Anm. In manchen Fällen werden rückwärts anlehrende Wörter mit den vorhergehenden Wörtern zusammengeschrieben wie im Lateinischen *que* und *ve*. Die Tonzeichen werden dabei genau so gesetzt, als wären die Worte getrennt geschrieben. Z. B. *οὗ τε — οὗ τε* wird zusammengeschrieben in *οὔτε—οὔτε*. Ebenso usw.

Für die Veränderungen der Laute, welche Fr.-B. in §. 11 anführt, haben wir lauter gute deutsche Wörter, die zugleich leichter verständlich sind. *Kontrahieren* heißt zusammenziehen, *Kontraktion* Zusammenziehung, *Kontraktionsvokal* Mischlaut, *Krasis* Wortmischung, *Elision* Abwerfung, *Synkope* Auswerfung. Neben den durchaus bezeichnenden und leicht erlernbaren Ausdruck bewegliches *ν* setzt Fr.-B. in §. 12 das schwierige

griechische Wort ν ἐφελκυστικόν, das er auch sonst in seiner Grammatik anwendet; statt Umstellung gebraucht er in demselben Paragraphen ganz ohne Not das Fremdwort *Metathesis*.

Statt *Interpunktionszeichen* sollte es ferner in §. 4 Satzzeichen heißen, statt *Komma* Satzstrich, statt *Semikolon* Strichpunkt, statt *Apostroph* Häkchen, statt *Punkta diaeresis* Trennungspunkte; nur das Wort *Kolon* würde ich beibehalten, weil dieses Zeichen sich ja der Form und der Bedeutung nach von dem deutschen Doppelpunkt unterscheidet, also auch einen andern Namen haben muß. Eine passende Verdeutschung aber finde ich nicht. Überflüssig ist endlich die Bezeichnung *Koronis*, die ja nichts anderes ist als das sanfte Hauchzeichen.

2. Die Formen und ihre Verwendung im Satze.

Dieser zweite Teil der Grammatik zerfällt naturgemäß in die beiden Unterteile: die Wortbeugungslehre (*Flexionslehre*) und die Lehre von der Anwendung der Formen im Satze. Jene enthält die *Deklination* und die *Konjugation*. Diese beiden Namen könnte man beibehalten, doch will ich auch für sie versuchsweise im folgenden die deutschen Wörter: Biegung und Abwandlung einsetzen. Was also zunächst die biegungsfähigen Wörter betrifft, so würde ich ihnen nicht drei *Genera*, *Masculinum*, *Femininum*, *Neutrum*, und drei *Numeri*, *Singular*, *Dual*, *Plural*, zuschreiben, sondern nach dem Muster unserer Bücher für den ersten deutschen Unterricht drei Geschlechter, das männliche, weibliche, sächliche, und drei Zahlen, Einzahl, Zweizahl, Mehrzahl. Für die Beibehaltung des Wortes *Kasus* habe ich mich schon oben ausgesprochen, statt *Kasus obliquus* und *rectus* aber ist jedenfalls abhängiger und unabhängiger Kasus zu setzen. Den Stammendlaut bezeichnet Fr.-B. bald als Stammkonsonant oder Stammvokal, bald als *Charakterkonsonant* oder *Charaktervokal*. Die letztere Bezeichnung ist richtig, aber undeutsch, die erstere ist zweideutig, weil die Stelle nicht angegeben ist, an welcher der Laut im Stamme stehen soll. Am schärfsten und für den Schüler deutlichsten wird es sein, wenn man sich gewöhnt, Stammendlaut, bzw. Stammendvokal oder Stammendkonsonant zu sagen; wobei man überall da, wo es die Deutlichkeit zuläßt, den ersten Teil der Zusammensetzung weglassen kann.

Die Einteilung der Biegungslehre nach dem Stammendlaut habe ich oben S. 31 gegeben, auch das *α purum* und *α impurum* der A-Biegung bereits in reines und getrübtet *α* übersetzt. Ich füge noch hinzu, daß ich statt der *Paradigmata* Musterbeispiele geben würde, und zwar zum Teil zur Einübung der Wortbetonung (statt *Accentuation* bei Fr.-B.). Und wenn es z. B. S. 11 Anmerkung bei Fr.-B. heißt: Im *Atticismus* sind die *Femininalformen* des *Duals* τὰ, ταῖν ungebräuchlich, so würde ich statt dessen sagen: in der Mundart der Athener waren die weiblichen

Formen der Zweizahl $\tau\acute{\alpha}$, $\tau\alpha\tilde{\iota}\nu$ ungebräuchlich. Bei der Wortbetonung der zusammengezogenen O-Biegung unterscheidet Fr.-B. S. 21 die *Simplicia* von den *Komposita*; weshalb sagt er nicht: die einfachen Wörter und die Zusammensetzungen? Ferner sind S. 22 die *Metaplasta* ganz zu streichen, die *Communia* aber als Eigenschaftswörter zweier Endungen zu bezeichnen.

Aus der Behandlung der konsonantischen Biegung hebe ich zunächst einige Einzelheiten hervor. Der Ausdruck attischer Genitiv auf S. 41 scheint mir nicht allein überflüssig, sondern insofern auch für den Unterricht bedenklich, als er die falsche Vorstellung erwecken könnte, daß hier eine besondere Bildungsweise des Genitivs vorliege. Auf S. 43 ist *Anomala* überflüssiges Fremdwort für Unregelmäßigkeiten; zu streichen sind ferner die Ausdrücke *Heteroclitia* und *Metaplasta* auf S. 44; auf S. 45 sind *Defectiva* und *Indeclinabilia* unnötige Fremdwörter für: unvollständige und biegungslose Wörter; ebenso *Pluralia tantum* und *Defectiva casu* für: nur in der Mehrzahl und nur in einigen Kasus gebräuchlich.

Bedeutender als solche Einzelheiten ist folgender Mangel in der gesamten Anordnung der konsonantischen Biegung. Fr.-B. beginnt nach Angabe der Kasusendungen mit einer langen Reihe von Muster- und Übungsbeispielen ohne Erklärung der Formbildung S. 28—34 und erläutert dann die Bildung der Kasus nach diesen geordnet für alle jene Beispiele zusammen auf S. 34—37. Seite 37—38 folgt ferner alles, was über den Wortton zu bemerken ist. Diese Anordnung ist für den Unterricht nur dann zweckmäßig, wenn die Formen anfangs mechanisch gelernt und erst nachher, vielleicht bei einer zusammenfassenden Wiederholung, erläutert werden sollen. Wenn man aber, wie ich es wenigstens für geboten halte, von vornherein möglichst mit Verständnis lernen lassen und dadurch die Gedächtnisarbeit erfreulicher und leichter machen will, dann muß man zu jeder kleineren Gruppe von Formen die zugehörigen Bildungsgesetze gesondert geben, und zwar so vollständig, daß der Schüler beim ersten Lernen nur eine Stelle der Grammatik aufzuschlagen braucht. Solche Zusammenfassungen aber, wie sie Fr.-B. a. a. O. bietet, müßten entweder ganz fehlen — sie würden dann nur im mündlichen Unterrichte vom Lehrer mit den Schülern zu entwickeln sein — oder, was vorzuziehen ist, am Ende der konsonantischen Biegung hinzugefügt werden. Ahrens, dessen griechische Formenlehre mir überhaupt trotz allem, was man dagegen sagt, im Unterricht selbst weit besser erschienen ist als z. B. die von Fr.-B., hat das Richtige, nur fehlen die bezeichneten wiederholenden Zusammenfassungen. Ich würde in der gesamten Anordnung der rein-konsonantischen Biegung seinem Vorbilde folgen und der Reihe nach in gesonderten Paragraphen behandeln: Die Stämme auf Verschlusslaute mit Vokalen davor, die Stämme auf $\kappa\tau$, auf $\nu\tau$, auf $\epsilon\nu\tau$, auf $\omicron\nu\tau$, auf ν , auf ρ und λ ; endlich die, bei denen Zusammenziehungen

vorkommen, auf σ . Auch die vokalisch-konsonantische Biegung würde ich im ganzen nach Ahrens anordnen. Zur Erläuterung diene folgendes Beispiel:

§. ... Stämme auf ν .

Eigentümlichkeiten der Biegung.

a. Im Nominativ der Einzahl. Geht dem Stammendlaut ν ein α , ι oder υ voraus, so **behält** der Nominativ der Einzahl die Kasusendung $-\varsigma$, das ν fällt vor derselben aus und bewirkt Ersatzdehnung nach der Lautregel: Für ausfallendes ν werden α , ι , υ einfach gedehnt, ε und o werden zu den Doppellautern $\varepsilon\iota$ und ou .

Geht dem Stammendlaut ν ein ε , η , o oder ω voraus, so **verliert** der Nominativ der Einzahl die Kasusendung $-\varsigma$, und der Vokal vorher wird gedehnt nach der Lautregel: Für ausfallendes Nominativ-Sigma werden alle Vokale einfach gedehnt.

b. Im Dativ der Mehrzahl wird der Stammendlaut ν vor der Endung $-\sigma\iota$ **ohne Ersatz** ausgeworfen.

c. Ein wirklicher Rufkasus wird nicht gebildet, wenn das Wort den Hochton auf der Endsilbe hat.

d. Die weibliche Form der Eigenschaftswörter dreier Endungen von ν -Stämmen hat getrübt α mit Verkürzung.*)

Musterbeispiele.

δαίμων, ποιμήν, Σαλαμῖς, μέλας.

Übungsbeispiele.

(In der Tonsilbe der mehrsilbigen Stämme ist der Vokal unterstrichen.)

Ἑλλήν-, μῆν-, λιμῆν-, ἡγεμῶν-, χιτῶν-, Ἐλευσῖν-, δελφῖν- und so weiter.

Ebenso gehen viele Eigenschaftswörter (darunter auch die Komparative) zweier Endungen auf $-\omega\nu$, $-\omega\nu$. Z. B. Stamm: μνημῶν-, ἄγνων-, ἐπιστημῶν-, ἄμεινον-.

Doch ist dabei noch zu bemerken:

a. Die Eigenschaftswörter auf $-\omega\nu$, $-\omega\nu$ samt den Komparativen ziehen den Wortton so weit wie möglich zurück. Nur die Zusammensetzungen mit $-\phi\rho\omega\nu$ folgen der gewöhnlichen Regel, z. B. παράφρων, sächlich παράφρον.

b. Die Komparative auf $-\omega\nu$, $-\omega\nu$ haben in den Formen mit den Endungen $-\alpha$, $-\varepsilon\varsigma$, $-\alpha\varsigma$ Nebenformen ohne ν und ziehen dann den letzten Vokal des Stammes mit dem der Endung zusammen. Dabei wird $-\alpha\alpha$ zu $-\omega$, $-\alpha\varsigma$ zu $-\omega\varsigma$; $\alpha\varsigma$ wird gegen die gewöhnliche Regel auch zu $-\omega\varsigma$, weil der zusammengezogene Akkusativ

*) Vielleicht ist es richtiger, μέλας, das ja fast allein steht, zu streichen und als Vokabel bei der Lektüre lernen zu lassen. Dann entfällt natürlich auch obige Regel. Die wenigen Eigenschaftswörter auf $-\eta\nu$, $-\varepsilon\nu$ wie ἄρρην und das Gegenstandswort κτεῖς können ebenfalls entbehrt werden.

der Mehrzahl in der konsonantischen Biegung stets dem zusammengezogenen Nominativ der Mehrzahl gleich gemacht wird.

Z. B.: Akkusativ der Einzahl männlich und weiblich ἄμείνονα ἄμείνω; Nominativ und Rufkasus der Mehrzahl männlich und weiblich ἄμείονες ἄμείνους; Akkusativ der Mehrzahl männlich und weiblich ἄμείνονας ἄμείνους, sächlich ἄμείνονα ἄμείνω.

Anm. Wie die Eigenschaftswörter auf -ων, -ον ziehen auch die von solchen gebildeten Eigennamen den Wortton möglichst weit zurück, z. B. Ἀγαμέμνων (Stamm Ἀγαμεμνον-), Rufkasus Ἀγάμεμνον. Von den Götternamen Ποσειδῶν (Stamm Ποσειδων-) und Ἀπόλλων (Stamm Ἀπολλων-) heißen die Rufkasus Πόσειδον und Ἀπολλον mit Zurückziehung des Worttons und gleichzeitiger Verkürzung der letzten Stammsilbe. Dieselben beiden Namen haben besonders in Beteuerungsformeln eine zusammengezogene Nebenform des Akkusativs der Einzahl ohne ν: νῆ τὸν Ἀπόλλω beim Apollo, νῆ τὸν Ποσειδῶ beim Poseidon.

In vorstehendem Beispiel habe ich zugleich eine zweite, ebenfalls nicht unwichtige Abweichung von Fr.-B. nach Ahrens' Vorbilde durchgeführt. Ich habe nämlich alles vereinigt, was derselben Biegungsgruppe angehört; Fr.-B. dagegen trennt nicht allein die Eigenschaftswörter von den Gegenstandswörtern, sondern zerlegt jene auch noch in solche mit zwei und mit drei Endungen und sondert die Nebenformen der Komparative und die Eigennamen von ihnen ab, ja er behandelt nicht einmal den Rufkasus und den Akkusativ der beiden Götternamen an derselben Stelle. Dadurch wird das Zusammengehörige unnatürlich auseinandergerissen. Dagegen verbindet er die Wörter auf ν mit denen auf ντ, also mit einer andern, noch dazu leicht zu Verwechslungen verleitenden Biegungsgruppe. Was ich oben zusammen gegeben habe, steht bei ihm in §. 20, c); in §. 23, 2. 2) a. Anm. 1. und 2.; in §. 24, 1. 2) a.; in §. 29, 3. und 4.; in §. 33, 1.; endlich in §. 34, 1. Wie soll bei solcher Verzettelung ein deutliches Bewußtsein von der Übereinstimmung aller Wörter auf ν in ihrer Biegung entstehen! Wie schwer wird es auf diese Weise gemacht, die natürliche Kraft der Nachbildung nach Analogie zur Erleichterung des Lernens zu benutzen! Als Grundsatz sollte doch gelten: das Gleichartige zu vereinen, das Abweichende zu trennen! Aber selbst Curtius-Gerth kommt Ahrens in der Ausführung dieses Grundsatzes nicht völlig gleich; dagegen hat Müller-Lattmann eine ähnlich vortreffliche Anordnung.

Wie in der Biegungslehre, so wird auch in der Darstellung der Abwandlung der Aussagewörter Ahrens' Grammatik von keiner andern übertroffen. So hat er namentlich die in der herrschenden Namengebung so störende Vermischung von Zeit und Aussageweise vermieden und die unberechtigte Scheidung einer Abwandlung in -μι von einer Abwandlung in -ω aufgegeben. Doch werde ich mich in der folgenden Darstellung der griechischen Abwandlung des Aussagewortes nicht so ausschließlich von ihm leiten lassen können wie in der Biegungslehre, sondern vornehmlich Perthes' lateinischer und Lückings französischer Grammatik folgen. Der letzteren entnehme

ich auch den Grundsatz der Darstellung, indem ich von historischer Entwicklung der Formen absehe und den Gesamtbau des Aussagewortes so zu beschreiben suche, wie er in der entwickelten griechischen Sprache vorlag.

Ich teile die gesamte Abwandlungslehre ein in eine herrschende Abwandlung (= der sogenannten Konjugation auf -ω) und kleinere Abwandlungsgruppen. Die herrschende Abwandlung zerfällt entsprechend der Einteilung der Biegungslehre in die vokalische und die konsonantische Abwandlung, von denen die erstere zum Teil stammabstufend ist (z. B. Stamm τιμα-/ τιμη-), zum Teil ohne Stammabstufung (z. B. Stamm παιδευ-, κωλυ-), die letztere aber einerseits Stämme auf Verschlusslaute, andererseits Stämme auf ν, ρ, λ und μ umfaßt.

Am einfachsten ist die ohne Stammabstufung gebildete **Abwandlung der Stämme auf lange Vokale oder Doppellaute**.

Ich gebe in nebenstehender Übersicht die Formen des Aktivs als Musterbeispiel, lasse aber die entsprechenden Übersichten des Reflexivs und des Passivs weg, weil sie mit jener fast übereinstimmen. Nur kommt in der Vollendungsgruppe des Passivs eine vollendete Zukunft mit den zugehörigen Wunsch- und Mittelformen hinzu (das sogenannte *Futurum tertium*). Ich wende mich sogleich zu der Erklärung der Formbildung des Aussagewortes, indem ich nur noch bemerke, daß ich zwar wünschte, man gewöhnte sich allmählich an deutsche Benennung der Formen, aber nicht der Meinung bin, daß davon das Zustandekommen einer Parallelgrammatik abhängt. Man kann sich auch über eine lateinische Namengebung einigen, die für alle Grammatiken paßt.

Indem ich die leicht zu fassenden Regeln über den Wortton des Aussagewortes übergehe, komme ich zu der

§. ... Bildung der Gruppenstämme aus dem Gesamtstamme.

(Stammbildung des Aussagewortes.)

Für jedes der drei Genera, das Aktiv, Reflexiv (= Medium) und Passiv, werden drei Gruppenstämme gebildet, so daß das griechische Aussagewort in neun Gruppen zerfällt.

Die Gruppenstämme dienen zur Unterscheidung der **Entwicklungsstufen der Handlung**, sie heißen daher: **Dauerstamm**, **Ingressivstamm** und **Vollendungstamm** des Aktivs, Reflexivs und Passivs.

Sie werden auf folgende Weise aus dem Gesamtstamme entwickelt:

1) Der Dauerstamm bleibt in allen drei Genera ohne Kennzeichen, wenn der Endlaut des Gesamtstammes ein Vokal ist.

2) Die Kennzeichen des starken Ingressivstammes sind folgende:

Musterbeispiel.

Gesamtstamm: παιδευ- erziehen.				
Wirklich- keitsform	Willensform	Wunschform	Befehlsform	Mittel- formen
A. Aktiv.				
I. Dauergruppe. Dauerstamm: παιδευ-.				
Dauernde Gegenwart. παιδεύω	Willensform der Dauer. παιδεύω	Wunschform der Dauer. παιδεύοιμι	Befehlsform der Dauer. παίδευε	Infinitiv der Dauer. παιδεύειν
DauerndeVer- gangenheit. ἐπαίδευον etc.				Partizip d. D. παιδεύων, -ον, -ουσα.
II. Ingressivgruppe. Starker Ingressivstamm: παιδευσ-.				
1. Gegenwarts- und Vergangenheitsformen.				
(Eintretende Gegenwart fehlt.) Eintretende Vergangen- heit. ἐπαίδευσα	Willensform d. Ingressivs. παιδεύσω	Wunschform d. Ingressivs. παιδεύσαιμι	Befehlsform d. Ingressivs. παίδευσον	Infinitiv des Ingressivs. παιδεῦσαι Partizip d. I. παιδεύσας, -αν, -ασα.
2. Zukunftsformen.				
Zukunft. παιδεύσω		Wunschform der Zukunft. παιδεύσοιμι		Infinitiv der Zukunft. παιδεύσειν Partizip d. Z. παιδεύσων, -ον, -ουσα.
III. Vollendunggruppe. Vollendungstamm mit Anfügung: πεπαιδευκ-.				
Vollendete Gegenwart. πεπαίδευκα Vollendete Vergangenht. ἐπεπαιδεύκειν	Willensform d. Vollendung. πεπαιδευκῶς ῶ (πεπαιδεύκω)	Wunschform d. Vollendung. πεπαιδευκῶς εἶην (πεπαιδεύ- κοιμι)	(Befehlsform d. Vollendg.) (πεπαίδευκε)	Infinitiv der Vollendung. πεπαιδευκέναι Partizip der Vollendung. πεπαιδευκώς, -ός, -υῖα.

a. Der starke Ingressivstamm des Aktivs und des Reflexivs hängt an den Gesamtstamm die **Anfügung** σ (**aktiv-reflexiver Ingressivbildner**). Z. B. παιδευ-σ-.

b. Der starke Ingressivstamm des Passivs hängt an den Gesamtstamm die **Anfügung** θη (**passiver Ingressivbildner**). Dieses θη wird in der Wunschform und vor ντ in θε verkürzt. Z. B. παιδευ-θη-.

3) Die Kennzeichen des Vollendungstammes sind folgende:

a. Die Vollendungstämme aller Genera setzen vor den Gesamtstamm den **Vollendungsbildner**. Dieser besteht je nach dem Stammanlaut in der E-Dopplung oder der Stammverstärkung.

Wenn ein einfacher Konsonant außer ρ oder ein Verschlusslaut mit folgendem λ, μ, ν oder ρ den Anlaut des Gesamtstammes bildet, so wird die E-Dopplung vorgesetzt, d. h. der erste Konsonant des Gesamtstammes wird mit ε vorgeschlagen.

Anm. Ist der erste Konsonant des Gesamtstammes ein gehauchter Verschlusslaut (φ χ θ), so wird statt dessen der entsprechende harte Verschlusslaut (π κ τ) vorgeschlagen. Z. B. πε-φονευ-.

Wenn ein ρ oder zwei Konsonanten, die nicht Verschlusslaut mit λ, μ, ν oder ρ sind, wenn ferner ein Vokal den Anlaut des Gesamtstammes bildet, so wird statt der E-Dopplung die Stammverstärkung vorgesetzt, welche dem Vergangenheitsbildner völlig gleich lautet. Über ihre Form vergleiche also §. . . .

Anm. Die Doppelbuchstaben ψ, ξ, ζ bezeichnen zwei Konsonanten, daher wird ihnen die Stammverstärkung, nicht die E-Dopplung vorgesetzt.

b. Der aktive Vollendungstamm hängt außer der Vorsetzung des Vollendungsbildners noch die **Anfügung** κ an das Ende des Gesamtstammes; er hat also zwei Kennzeichen. Z. B. πε-παιδευ-κ-.

Der passive und reflexive Vollendungstamm bleibt ohne Anfügung; er hat also nur ein Kennzeichen, den Vollendungsbildner. Z. B. πε-παιδευ-.

Bildung der Formen aus den Gruppenstämmen.

(Formbildung des Aussagewortes.)

§. . . . **Bezeichnung der Zeitstufen.**

Die drei Zeitstufen sind: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft.

1) Die Gegenwart bleibt in allen Genera und allen Gruppen ohne Kennzeichen.

2) Das Kennzeichen der Vergangenheit ist der **Vergangenheitsbildner**.

a. Der Vergangenheitsbildner der konsonantisch anlautenden Gruppenstämme besteht in einem ε, welches vor den Anfangskonsonanten gesetzt wird (konsonantischer Vergangenheitsbildner).

Anm. Anlautendes ρ wird nach dem Vergangenheitsbildner verdoppelt.

b. Der Vergangenheitsbildner der vokalisch anlautenden Gruppenstämme besteht in der Dehnung des anlautenden Vokals (vokalischer Vergangenheitsbildner). Dabei werden:

α. die einfachen Vokale

α zu η
 ε „ η
 ο „ ω
 ι „ ῑ
 υ „ ῡ

β. die Doppellauter

αι zu η
 ρ „ η
 οι „ ω
 αυ „ ῡ

Dagegen unterbleibt die Dehnung nicht selten bei ει und ευ; immer ungedehnt bleibt ου.

Ann. Wenn einem Vollendungstamm statt der E-Dopplung die Stammverstärkung vorgesetzt ist, so wird die Vergangenheit an ihm nicht bezeichnet.

3) Das Kennzeichen der Zukunft ist der **Zukunftbildner** σ.

a. Die Dauergruppe -aller Genera und die Vollendunggruppe des Aktivs und Reflexivs haben keine Zukunftsformen.

b. Das passive Ingressiv und die Vollendunggruppe des Passivs bezeichnen die Zukunft durch Anhängung des Zukunftsbildners σ an den Gruppenstamm; z. B. παιδεύθη-σ-, πεπαιδευ-σ-.

c. Das aktive und reflexive Ingressiv, dessen Gruppenstamm auf den Ingressivbildner σ ausgeht, läßt die Zukunft unbezeichnet, da sonst zwei σ zusammentreffen würden.*) Z. B. παιδεύσ-, aber nicht παιδεύσ-σ-.

§ ... Die Bindevokale.

1. In den meisten Formen des Aussagewortes tritt an den Zukunftsbildner σ oder, wo dieser fehlt, unmittelbar an den Gruppenstamm ein sogenannter Bindevokal. Danach unterscheidet man Formen mit Bindevokal und bindevokallose Formen. In der herrschenden Abwandlung sind nur die Gegenwarts- und Vergangenheits-Formen des passiven Ingressivs, die Vollendunggruppe des Reflexivs und Passivs und einige Formen der aktiven Vollendunggruppe bindevokallos.

2. Die Bindevokale sind folgende:

a. In der Dauergruppe (wo nicht anders angegeben, in allen Genera):

		Für die Wirklich- keits- und die Willens- formen:	Für die Wunsch- form:	Für die Befehlsform:		Für die Infinitive:	Für die Parti- zipien:
				im Aktiv:	im Refl. u. Passiv:		
Einzahl	1. P.	ο	ο	—	—	ε	ο
	2. P.	ε	ο	ε	ε		
	3. P.	ε	ο	ε	ε		
Zweizahl	1. P.	ο	ο	—	—		
	2. P.	ε	ο	ε	ε		
	3. P.	ε	ο	ε	ε		
Mehrzahl	1. P.	ο	ο	—	—		
	2. P.	ε	ο	ε	ε		
	3. P.	ο	ο	ο	ε		

*) Diese Begründung ist natürlich falsch. Wenn der Lehrer es glaubt wagen zu können, so gebe er das Richtige mündlich.

b. **Alle Zukunfts-Formen in allen Genera haben die Bindevokale der Dauergruppe.**

c. In den Gegenwarts- und Vergangenheits-Formen des aktiven und reflexiven Ingressivs ist der Bindevokal **überall** α .

Nur in der Wirklichkeitsform des Aktivs 3. P. d. Einz. wird α in ϵ , und in der Befehlsform des Aktivs 2. P. d. Einz. wird α in o verwandelt.

d. In der Vollendungsguppe des Aktivs sind die Bindevokale:

Für die vollendete Gegenwart:	Für die vollendete Vergangenheit:	(Für die Willensform und die Wunschform)
immer α , nur in der Einz. 3. P. ϵ .	immer ϵ , nur in d. Mehrz. 3. P. ϵ .	wie in der Willensform und d. Wunschform d. Dauergr.)

Der Infinitiv und das Partizip der aktiven Vollendungsguppe haben keinen Bindevokal.

§ ... **Bezeichnung der Aussageweisen.**

1. Die Kennzeichen der Aussageweisen treten in den Formen mit Bindevokal hinter diesen, in den bindevokallosen Formen unmittelbar hinter den Gruppenstamm und werden mit dem Bindevokal oder dem Endvokale des Gruppenstammes zusammengezogen.

2. Die Wirklichkeitsform und die Befehlsform bleiben in allen Genera ohne besonderes Kennzeichen.

3. Kennzeichen der Willensform sind in allen Genera und allen Gruppen die Willensbildner ω und η , welche sich auf die Personen und Zahlen in folgender Weise verteilen:

Einz. 1. P. ω	Zweiz. 1. P. ω	Mehrz. 1. P. ω
2. P. η	2. P. η	2. P. η
3. P. η	3. P. η	3. P. ω

Bei der Zusammenziehung mit den Bindevokalen oder den Endvokalen der Gruppenstämme bleiben die Willensbildner stets unverändert; **alle Willensformen sind also an dem ω und η in obiger Reihenfolge zu erkennen.**

4. Das Kennzeichen der Wunschform ist der Wunschbildner ι . Nur in der bindevokallosen Wunschform des passiven Ingressivs haben die drei Personen der Einzahl den längeren Wunschbildner $\iota\eta$.

Ann. Die Wunschform des Ingressivs im Aktiv hat folgende Nebenformen:

Einzahl	2. Pers. neben	$\piαιδευσαις$	häufiger	$\piαιδευσειας$.
"	3. "	" $\piαιδευσαι$	"	$\piαιδευσειε(\nu)$.
Mehrzahl	3. "	" $\piαιδευσαιεν$	"	$\piαιδευσειαν$.

Man nennt diese Formen die äolischen.

§. ... **Die Personzeichen.**

1) Der letzte Bestandteil der Formen des Aussagewortes sind die **Personzeichen**. Diese unterscheiden zunächst die erste, zweite und dritte Person, da sie aber für die Zahlen, Zeiten, Aussageweisen und Genera verschieden sind, so dienen sie zugleich auch zur Bezeichnung dieser, namentlich der Genera.

2) Die Personzeichen sind folgende:

I. Im Aktiv:

	Für die dauernde Gegenwart, die Zukunft und alle Willensformen:	Für die vollendete Gegenwart:	Für alle Wirklichkeitsformen der Vergangenheit:	Für alle Wunschformen:	Für alle Befehlsformen:
Einz.	1. P. [-μι]	—	-ν, nach α —	-μι	
	2. P. -ις	-ς	-ς	-ς	—, im Ingr. -ν
	3. P. -ι	—	—	—	-τω
Zweiz.	1. P. -μεν	Wie die dauernde Gegenwart.	-μεν	-μεν	
	2. P. -τον		-τον	-τον	-τον
	3. P. -τον		-την	-την	-των
Mehrz.	1. P. -μεν	Wie die dauernde Gegenwart.	-μεν	-μεν	
	2. P. -τε		-τε	-τε	-τε
	3. P. -νσι		-ν, in der voll. Verg. -σαν.	-εν	-ντων

II. Im Reflexiv.

	Für alle Wirklichkeitsformen der Gegenwart, der Zukunft und alle Willensformen:	Für alle Wirklichkeitsformen der Vergangenheit und alle Wunschformen:	Für alle Befehlsformen:
Einz.	1. P. -μαι	-μην	
	2. P. -σαι	-σο	-σο, im Ingressiv -ι
	3. P. -ται	-το	-σθω
Zweiz.	1. P. -μεθα	-μεθα	
	2. P. -σθον	-σθον	-σθον
	3. P. -σθον	-σθην	-σθων
Mehrz.	1. P. -μεθα	-μεθα	
	2. P. -σθε	-σθε	-σθε
	3. P. -νται	-ντο	-σθων.

III. Im Passiv.

1) Das Passiv hat keine besonderen Personzeichen; die Personzeichen des Reflexivs treten mit dafür ein.

2) **Die Gegenwarts- und Vergangenheitsformen des passiven Ingressivs haben jedoch aktive Personzeichen.** Das passive Ingressiv ist also ursprünglich nicht passiv, sondern Aktiv ohne Ergänzung, wie im Lateinischen *fio* = ich werde gemacht.

Dabei ist jedoch folgendes zu bemerken:

- 1) Die eintretende Vergangenheit hat in der Mehrz. 3. P. -σαν.
- 2) Die Wunschform hat in der Einzahl -ν, -ς, —.
- 3) Die Befehlsform hat in der Einz. 2. Pers. -τι.

§. ... Endungen der Mittelformen.

1) Im Infinitiv: I. Im Aktiv.

Infinitiv der Dauer und der Zukunft:	Infinitiv des Ingressivs:	Infinitiv der Vollendung:
-εν, dessen ε mit dem Bindevokale ε zu ει zusammengezogen wird.	-ι, welches mit dem Bindevokale α zu αι zusammengezogen wird.	-έναι, welches ohne Bindevokal an den aktiven Vollendungstamm gehängt wird.

2. Im Partizip:

Alle aktiven Partizipien aufser dem Partizip der Vollendung haben die Endung: männlich' und sächlich -ντ, weiblich -νσᾶ.

Anm. Die weibliche Endung entsteht aus der männlich-sächlichen durch Anfügung von σᾶ und Ausfall des τ vor σ.

Das aktive Partizip der Vollendung hat im Nominativ der Einzahl die Ausgänge -ὢς, -ός, -οῖα, in den übrigen Kasus die Endung -οτ für die männl. und sächl. Formen; die weiblichen werden nach der A-Biegung dem Nominativ der Einzahl entsprechend gebildet.

II. Im Reflexiv.

1) Alle Infinitive des Reflexivs haben die Endung -σθαί.

2) Alle Partizipien des Reflexivs haben die Ausgänge -μενος, -μενον, -μενη und werden regelmäsig nach der A- und O-Biegung verändert.

III. Im Passiv.

1) Die Infinitive und Partizipien des Passivs aufser denen des passiven Ingressivs haben dieselben Endungen wie die des Reflexivs.

2) Der Infinitiv des passiven Ingressivs hat die Endung -εναί, deren ε mit dem η des passiven Ingressivbildners zu η zusammengezogen wird.

3) Das Partizip des passiven Ingressivs hat die Endung der aktiven Partizipien: männlich und sächlich -ντ, weiblich -νσᾶ. Davor verkürzt der Ingressivbildner θη sein η zu ε.

Die vorstehende Darstellung und Erklärung der Abwandlung des griechischen Aussagewortes hat nicht völlig schulmäßige Form; auch sind die Beispiele der Kürze halber fast sämtlich weggelassen. Aber sie scheint mir so einfach, daß sie einem Schulbuche für Tertia wohl zu Grunde gelegt werden kann; nur muß man nicht vergessen, daß natürlich auch für diese wie für alle systematischen Darstellungen der Grammatik der Inhalt der Anmerkung ²⁴⁾ oben S. 30 gilt. Für meinen gegenwärtigen Zweck genügt es, hierauf nur hinzuweisen; denn wie ich mir die Verdeutschung der grammatischen Kunstausrücke, überhaupt die Namengebung für eine Parallelgrammatik denke, ja selbst wie sich die Ausdrucksweise in den Regeln gestalten würde, wenn man sie nach meinen Wünschen umformte, kann man aus dem oben Gegebenen auch so erkennen. Hoffentlich ist es mir gelungen, die Formbildung des griechischen Aussagewortes übersichtlicher, klarer und durchsichtiger darzustellen, als es bei der gegenwärtigen Namengebung möglich ist; und wenn man vielleicht meine Ausdrucksweise zu schwerfällig und die deutschen Namen zu lang finden sollte, so glaube ich, daß dieser Mangel

mit der Zeit geringer werden würde. Denn manche Abkürzung und Abschleifung des Ausdrucks ergibt sich von selbst durch längeren Gebrauch, wollte man sie aber von vornherein einführen, so würde die Deutlichkeit leiden. Ferner ist leicht zu erkennen, daß durch obige Anordnung der Formen der Bau des griechischen Aussagewortes mit dem der anderen Schulsprachen bequem vergleichbar wird. Um dieses deutlich zu machen, füge ich eine Übersicht der aktiven Formen von *amare* und von *finir* bei, indem ich zugleich meine im zweiten Hefte der Beiträge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts gegebene Darstellung zu verbessern strebe. Ich möchte nur noch darauf aufmerksam machen, daß die Verschiebung der Zeiten des lateinischen Aussagewortes beim Übergange ins Französische mit Hilfe dieser Übersicht ebenfalls leicht erläutert werden kann.

Übersicht über die aktiven Formen von *amāre*.

Wirklichkeitsform.	Vorstellungsform.	Befehlsform.	Mittelformen.
I. Dauergruppe. Dauerstamm: <i>amā-</i>			
(Dauernde) Gegenwart <i>amō</i>	Vorstellungsform der (dauernden) Gegenwart <i>amem</i>	Befehlsform <i>amā</i>	Infinitiv der Dauer <i>amāre</i>
(Dauernde) Vergangenheit <i>amābam</i>	Vorstellungsform der (dauernden) Vergangenheit <i>amārem</i>		Partizip der Dauer <i>amāns</i>
(Dauernde) Zukunft <i>amābō</i>	Vorstellungsform der Zukunft <i>amātūrus sim</i>		Infinitiv der Zukunft <i>amātūrus esse</i> Partizip der Zukunft <i>amātūrus</i> Supinum <i>amātum</i>
II. Vollendungsgruppe. Vollendungstamm: <i>amāv-</i>			
Vollendete Gegenwart <i>amāvī</i>	Vorstellungsform der voll. Gegenwart <i>amāverim</i>		Infinitiv der Vollendung <i>amāvisse</i>
Vollendete Vergangen- heit <i>amāveram</i>	Vorstellungsform der voll. Vergangenheit <i>amāvissem</i>		
Vollendete Zukunft <i>amāverō</i>			

Übersicht über die aktiven Formen von *finir*.

Wirklichkeitsform.	Vorstellungsform.	Befehlsform.	Mittelformen.
I. Dauergruppe. Einfache Formen.			
1. Gegenwarts- und Vergangenheitsformen. (Stammwüchsige Formen.)			
a. Vom ersten Dauerstamm: <i>finiss</i>-. 			
(Dauernde) Gegenwart <i>je finis</i> Beschreibende Vergangenheit <i>je finissais</i>	Vorstellungsform der (dauernden) Geg. <i>que je finisse</i>	Befehlsform <i>finis</i>	Partizip der Dauer <i>finissant</i> Infinitiv der Dauer <i>finir</i>
b. Vom zweiten Dauerstamm: <i>fini</i>-. 			
Erzählende Vergangen- heit <i>je finis</i>	Vorstellungsform der Vergangenheit <i>que je finisse</i>		Einfaches Partizip der Vollendung <i>fini</i>
2. Zukunftformen (abgeleitete Formen).			
(Dauernde) Zukunft <i>je finirai</i>			
Einfaches Conditionnel <i>je finirais</i>			
II. Vollendungsgruppe. Umschreibende Formen.			
a. Mit den Formen vom ersten Dauerstamm.			
Vollendete Gegenwart <i>j'ai fini</i> Erste vollendete Ver- gangenheit <i>j'avais fini</i>	Vorstellungsform der vollendeten Gegenw. <i>que j'aie fini</i>		Umschreib. Partiz. der Vollendung <i>ayant fini</i> Infinitiv der Vollendung <i>avoir fini</i>
b. Mit den Formen vom zweiten Dauerstamm.			
Zweite voll. Vergang. <i>j'eus fini</i>	Vorstell. d. voll. Verg. <i>que j'eusse fini</i>		
c. Mit den Zukunftformen.			
Vollendete Zukunft <i>j'aurai fini</i> Umschreib. Condit. <i>j'aurais fini</i>			

Allein nicht bloß die Vergleichbarkeit mit den andern Schulsprachen läßt sich durch die in obigen Übersichten angewandte Namensgebung erreichen, sondern dieselbe ist auch geeignet, um der Lehre von der Verwendung der Formen im Satze als Grundlage zu dienen. Auch dieser Vorzug würde nicht klarer hervortreten, wenn ich die übrige Abwandlungslehre in ausgeführter Darstellung hinzufügte, ich begnüge mich daher, den Gang derselben nur kurz anzudeuten.

Den Stämmen auf lange Vokale oder Doppellauter folgen in der zweiten Abteilung der **herrschenden Abwandlung** die Stämme auf Vokale mit Stammabstufung, wie $\tau\mu\alpha$ -/ $\tau\eta$ - usw.; dann die auf Verschlusslaute; endlich die auf ν und ρ , λ und μ . Hieran schließen sich die **kleineren Abwandlungsgruppen**. Dazu gehören: 1) die bindevokallosen Dauerstämme (d. h. die sogen. großen und kleinen Aussagewörter auf $-\mu\iota$); 2) Besonderheiten der Ingressivgruppe, nämlich a. schwache Ingressivstämme (z. B. $\acute{\epsilon}\tau\rho\alpha\pi\omicron\nu$, $\acute{\epsilon}\tau\rho\alpha\pi\acute{o}\mu\eta\nu$, $\acute{\epsilon}\tau\rho\acute{\alpha}\pi\eta\nu$), b. bindevokallose Ingressivstämme des Aktivs und Reflexivs (z. B. $\acute{\epsilon}\beta\eta\nu$, $\acute{\epsilon}\theta\eta\chi\alpha$ usw.); 3) Besonderheiten der Vollendungsgruppe, nämlich aktive Vollendungstämme ohne Anfügung (d. h. das sogen. *Perfektum secundum*, welches sich ja vom sogen. *Perfektum primum* dadurch unterscheidet, daß es weder das κ noch die Anfügung des Hauches am Ende des Gesamtstammes annimmt). Endlich folgen **vereinzelte Bildungen**. Dazu zähle ich die Besonderheiten des Vergangenheitsbildners und der Stammverstärkung, sowie die sogenannten unregelmäßigen Aussagewörter; auch einiges Ungewöhnliche im Gebrauch der Genera (Fr.-B. §. 75 und 76) gehört hierher, doch wird davon gegenwärtig in der Regel viel zu viel gegeben.

Aus dem zweiten Unterteil des zweiten Hauptteiles der Grammatik, der Verwendung der Formen im Satze, gebe ich als Beispiel die folgende

Lehre vom Gebrauche der Verhältnisformen.

§. .. Gebrauch des Akkusativs.

I. Akkusativergänzung.

1) Wenn der Gegenstand, welchen die Thätigkeit des Aussagewortes trifft, durch dieselbe in einen leidenden Zustand versetzt oder vernichtet, in seinem Wesen aber nicht umgestaltet wird, so heißt die Akkusativergänzung, die ihn bezeichnet, **leidende Ergänzung**.

Z. B.: Ich schlage den Hund. Ich schlage den Feind. Ich töte den Feind.

Vom Deutschen abweichend steht im Griechischen eine leidende Ergänzung bei den Wörtern, welche bedeuten:

a. nützen oder schaden durch Wort oder That*): *ὀνινάναι* τινά nützen, *adjuvare*; *βλάπτειν* τινά schaden. Usw.

Anm. 1. Die passive Satzfügung ist im Griechischen persönlich, im Deutschen unpersönlich; also z. B. *ὠφελοῦμαι* mir wird geholfen. Als Passiva zu *εὖ* usw. *ποιεῖν* und *λέγειν* τινά dienen *εὖ* usw. *πάσχειν* (mir wird wohl gethan usw.) und *ἀκούειν* (von mir wird Gutes gesagt usw.).

Anm. 2. Wie im Deutschen sind dativisch die Wörter: *βοηθεῖν* τινι jemandem helfen, *λυσitteλεῖν* τινι und *συμφέρειν* τινί jemandem nützen.

b. sich scheuen, fürchten, hüten, verteidigen: *αἰδεῖσθαι* (*αἰδεσθῆναι*) τινά sich scheuen vor jemandem. Usw.

c. fehlen, fliehen, zuvorkommen, verborgen sein: *ἐπιλείπειν* τινά *deficere*. *φεύγειν* τινά *fugere*. *ἀποφεύγειν* τινά und *ἀποδιδράσκειν* τινά *effugere*. Usw.

d. nachahmen: *μιμεῖσθαι* τινά *imitari*. *ζηλοῦν* τινά *aemulari*.

e. Einige ergänzungslose Aussagewörter werden daneben auch akkusativisch gebraucht; einige werden akkusativisch, wenn sie mit Verhältniswörtern zusammengesetzt sind, z. B.: *οἰκεῖν* τι bewohnen. *ὀμνύναι* τοὺς θεοὺς bei den Göttern schwören. Daher auch *νὴ Δία*, *ναὶ μὰ Δία* ja beim Zeus, *οὐ μὰ Δία* nein beim Zeus. *διαβαίνειν* τὸν ποταμόν *flumen transire*. Usw.

2) Wenn der Gegenstand, welchen die Thätigkeit des Aussagewortes trifft, durch dieselbe umgewandelt und ein wesentlich neuer Gegenstand aus ihm hervorgebracht wird, so heißt die Akkusativergänzung, die letzteren bezeichnet, **hervorgebrachte Ergänzung**.

Z. B.: Ich schlage die Münze (die leidende Ergänzung würde das Münzmetall sein). Vergl. auch latein. *foedus icere* mit griech. *ὄρχια τέμνειν*. (Jenes ist hervorgebrachte, dieses leidende Ergänzung.)

3) Viele akkusativische Aussagewörter werden mit beiden Arten der Akkusativergänzung zugleich verbunden: **doppelter Akkusativ der leidenden und der hervorgebrachten Ergänzung**. Diese sind:

a. machen und wählen zu: *ποιεῖν* (*ποιεῖσθαι*), *αἰρεῖσθαι* usw.

b. halten für und nennen, d. h. in seiner Vorstellung machen. Vergl. unser deutsches: Er hat mich schlecht gemacht, d. h. er hat gesagt, daß ich schlecht sei. Z. B. usw.

In **passivischer Satzfügung** werden beide Ergänzungen **Nominative**; die leidende wird Satzgegenstand, die hervorgebrachte Aussagenominativ.

4) Viele akkusativische Aussagewörter werden mit zwei leidenden Ergänzungen verbunden, von denen die eine eine Person, die

*) Hier und im folgenden überhaupt lasse ich der Kürze halber die meisten Beispiele weg.

andere eine Sache bezeichnet: **doppelter Akkusativ der Person und der Sache**. Diese sind:

a. fragen, bitten, fordern, lehren, erinnern, verheimlichen: ἐρωτᾶν, ἐρέσθαι τινά τι *interrogare* usw.

Im Deutschen fehlt diese Satzfügung fast völlig; auch ich lehre dich etwas wird ungebräuchlich.

b. anziehen, ausziehen, berauben.

In **passivischer Satzfügung** wird der Akkusativ der **Person Satzgegenstand**, der Akkusativ der **Sache** bleibt **unverändert**. So auch lateinisch: *sententiam rogatus*.

II. Die Akkusativerweiterung.

1) Verwandt mit der hervorgebrachten Ergänzung ist der **Inhaltsakkusativ**. Dieser bezeichnet das selbstverständliche Ergebnis jedes Thuns, nämlich die Thätigkeit selbst. Er kann daher ebenso gut bei akkusativischen wie bei nichtakkusativischen Aussagewörtern stehen. Da es aber an sich keinen Wert hat, das Selbstverständliche noch besonders auszudrücken, so dient er nur als grammatische Form, um eine nähere Bestimmung der Aussage an diese anzuknüpfen; er ist also zwar der Form nach eine Ergänzung und kann in passivischer Satzfügung Satzgegenstand werden, der Bedeutung nach ist er eine Erweiterung. Vergl. die Wendung: einen Gang gehen in den Worten Frundsbergs: „Münchlein, Münchlein, du gehst einen schweren Gang.“ Oder: eine Schlacht schlagen in Bodenstedts:

Eine Schlacht wird geschlagen am heiligen Rhein,
Die soll ein germanisches Femgericht sein.

So werden im Griechischen mit Aussagewörtern verbunden:

a. Stamm- oder sinnverwandte Gegenstandswörter mit einer Beifügung; ohne Beifügung nur, wenn das abhängige Gegenstandswort eine prägnante Bedeutung hat.

Z. B. μέγαν κίνδυνον κινδυνεύειν sich einer großen Gefahr unterziehen. τὴν ταχίστην ὁδὸν ἵεναι den kürzesten Weg gehen. φυλακὴν φυλάττειν Wache stehen.

Vergl. auch lateinisch: *vitam jucundam vivere* ein angenehmes Leben führen. *dicta dicere in aliquem* gegen jemanden witzige Reden führen.

b. Statt des Gegenstandswortes mit Beifügung wird die Beifügung allein im Inhaltsakkusativ zum Aussagewort gesetzt.

Z. B.: Ὀλύμπια (= νίκην Ὀλυμπικὴν) νικᾶν einen olympischen Sieg davontragen. δίκην διώκειν, νικᾶν, φεύγειν, ἀποφεύγειν vor Gericht klagen, siegen, angeklagt werden, freigesprochen werden. Auch Eigenschaftswörter und Deutewörter in sächlicher Form werden so gebraucht: ἡδὺ γελᾶν herzlich lachen. Vergl. deutsch: Feuer

schrauben; lateinisch: *haec indigna increpauerunt; id discipulos moneo.* Usw.

Anm. 1. Auch Eigenschaftswörter können einen Inhaltsakkusativ bei sich haben. Z. B. ἄδικος πᾶσαν ἀδικίαν ἐστίν.

2) Manche akkusativische Aussagewörter können neben der leidenden Ergänzung einen Inhaltsakkusativ zu sich nehmen: **doppelter Akkusativ der leidenden Ergänzung und des Inhaltsakkusativs.** Z. B. . . .

In passivischer Satzfügung wird die leidende Ergänzung Satzgegenstand, der Inhaltsakkusativ bleibt unverändert.

Z. B. ἔστιν, ὅτι σε ἡδίχθησα; οὐδὲν ὑπὸ σοῦ ἡδικήθην.

3) **Der Akkusativ der Ausdehnung** über Raum und Zeit ist verwandt mit dem Inhaltsakkusativ. Er steht auf die Fragen: wie weit? wie lange?

Z. B. πολὺ χωρίον διώκειν τινά jemanden weithin verfolgen (gegen jemanden eine weite Verfolgung ausführen). Usw.

4) **Der Akkusativ des Bewegungszieles** auf die Frage wohin? ist verwandt mit der leidenden Ergänzung; denn das Ziel, auf welches die Bewegung zustrebt, kann als der Gegenstand aufgefaßt werden, welchen dieselbe mit ihrer Thätigkeit trifft. So lateinisch *redire domum, intrare urbem.* Im Griechischen ist der Akkusativ des Bewegungszieles nur bei Dichtern gebräuchlich; so bei Homer z. B. κλέος οὐρανὸν εὐρὺν ἰκάνει. In Prosa steht er nur mit Verhältnisswörtern wie εἰς, ἐπὶ usw. Vergl. den Gebrauch der Verhältnisswörter §. . . .

5) **Der Akkusativ der Beziehung** ist verwandt mit der leidenden Ergänzung. Er bezeichnet das an dem Satzgegenstande, was durch den Begriff der Aussage vorzugsweise betroffen wird.

Z. B. τὸ σῶμα νοσεῖ er ist körperlich krank (die Krankheit, die er hat, trifft vorwiegend den Körper). Usw.

6) Der Akkusativ wird häufig im Sinne eines Umstandswortes gebraucht, besonders im Anschluß an den Inhaltsakkusativ und an den Akkusativ der Beziehung: **Akkusativ des Umstandes.** Z. B. usw.

7) Einen Umstand bezeichnet auch der **freie Akkusativ.** Dieser ist von unpersönlich gebrauchten Aussagewörtern und Wendungen weit häufiger als der freie Genitiv. Vergl. den Gebrauch des Partizips §. . . .

§. . . . Gebrauch des Genitivs.

I. Der Genitiv als Zugehörigkeitskasus.

a. Zugehörigkeit des Besitzes zum Besitzer.

1) Der Genitiv des Besitzers steht:

1. Bei Gegenstandswörtern: τὰ Κύρου χρήματα usw.

2. An Stelle eines Aussagenominativs: Αἱ Ἰωνικαὶ πόλεις Τισσαφέρνους ἦσαν (ἐγένοντο).

3. Bei einigen Eigenschaftswörtern, welche ein Eigentumsverhältnis bezeichnen: ἱερός τινος *sacer*, einem Gotte geweiht. Usw.

b. Zugehörigkeit der Eigenschaft zum Dinge.

2) **Der Genitiv des charakterisierten Gegenstandes.**

Οὐ τῶν νικούντων ἐστὶ τὰ ὅπλα παραδιδόναι, *non est victoris arma tradere*. Ἰλίου πολίεθρον, vergl. *urbs Romae*. (Im Griechischen meist nur bei Dichtern.)

3) **Der Genitiv der Eigenschaft** wird nur angewandt als **Genitiv der durch Zahlen bestimmten Grösse und des Alters**. Z. B. usw.

Ann. Sonst wird die Eigenschaft mit Hilfe des Akkusativs der Beziehung ausgedrückt, z. B. παῖς καλὸς τὸ εἶδος von schöner Gestalt.

4) **Der Genitiv der Wertangabe** steht:

1. Bei Gegenstandswörtern: οἰκία εἴκοσι μνῶν.
2. Bei den Aussagewörtern, wert sein, für wert halten, kaufen, verkaufen. Z. B. usw.

Ann. 1. Ebenso sagt man μισθοῦ ἐργάζεσθαι und ähnliches.

Ann. 2. Τιμᾶν (vom Richter), τιμᾶσθαι (vom Kläger), ἀντιτιμᾶσθαι (vom Angeklagten) τινὶ θανάτου die Todesstrafe beantragen.

Ann. 3. Hoch, höher usw. schätzen heisst gewöhnlich: περὶ πολλοῦ, πλείονος usw. ποιῆσθαι.

3. Bei Eigenschaftswörtern wie ὠνητός τινος gekauft, käuflich für, ἄξιός τινος würdig usw.

c. Zugehörigkeit des Ganzen zu seinen Teilen.

5) **Der Genitiv des geteilten Ganzen** steht:

1. Bei Ausdrücken der Menge und des Masses: μέδιμνος σίτου usw.
2. Bei anderen Ausdrücken, durch welche ein Ganzes seinen Teilen gegenübergestellt wird: οἱ σοφοὶ τῶν ἀνδρώπων. — μάλιστα πάντων.

Besonders hervorzuheben sind noch folgende Fälle:

α) **Der Genitiv des Raumganzen**, von dem ein Teil hervorgehoben wird: Ἐφεσος τῆς Ἰωνίας Ephesus in Jonien; vergl. *Bibrae Remorum*. ποῦ γῆς; wo in aller Welt? *ubi terrarum?*

β) **Der Genitiv des Zeitganzen**, innerhalb dessen etwas geschieht: ὁψέ τῆς ἡμέρας spät am Tage. νυκτός nachts. Usw.

γ) **Der Genitiv bei Aussage- und Eigenschaftswörtern des Anteils**: μεταδιδόναι τινί τινος Anteil geben an etwas. Usw.

δ) **Der Genitiv des nur zum Teil getroffenen Thätigkeitszieles** bei Aussagewörtern mit Zielergänzung: ἐσθίω τινός ich esse von etwas neben ἐσθίω τι ich esse etwas auf; γεύομαι τινος ich koste von etwas. Usw.

ε) **Der Genitiv bei den Aussage- und Eigenschaftswörtern der Fülle:** πληροῦν τί τινος anfüllen. πλήρης τινός voll. Usw.

d. Zugehörigkeit der Thätigkeit zu ihrem Träger oder zum Thätigkeitsziele.

6) **Der Genitiv des Thätigkeitsträgers** wird nur bei Gegenstandswörtern gebraucht, die eine Thätigkeit bezeichnen. ἡ τοῦ βασιλέως ἀρχή die Herrschaft des Königs. ὁ φόβος τῶν πολεμίων die Furcht der Feinde. Usw.

7) **Der akkusativische Genitiv oder die Genitivergänzung** ist in ihrer Bedeutung der Akkusativergänzung nahe verwandt. Letztere bezeichnet, daß die Thätigkeit des Aussagewortes ihren Gegenstand voll trifft, erstere, daß sie ihn nur berührt.

Die Genitivergänzung steht:

1. Bei Aussagewörtern:

- a. Berühren, versuchen, anfangen: ἅπτεσθαι τινος berühren. Usw.
- b. Begehren, erlangen, verfehlen: ἐπιθυμεῖν τινος begehren. Usw.
- c. Erinnern, vergessen, sorgen, vernachlässigen: ἀνα-, ὑπομνησκειν τινά τινος (und τινά τι) erinnern. Usw.
- d. Herrschen, König usw. sein: ἄρχειν τινός herrschen über jemanden. Usw.

2. Bei Eigenschaftswörtern, welche teils den in 1. genannten, teils aber auch akkusativischen Aussagewörtern entsprechen: ἔμπειρός τινος (πειρᾶσθαι τινος), ἐπιστήμων τινος (ἐπίσταςθαι τι) kundig. Usw. So auch zahlreiche Eigenschaftswörter auf -ικός, welche die Fähigkeit etwas zu thun bezeichnen: πρακτικός τῶν δικαίων (πράττειν τι).

3. Bei Gegenstandswörtern der Thätigkeit: ἡ τοῦ νόμου ἐκόντων ἀρχή.

e. Zugehörigkeit des Abgeleiteten zu seinem Ursprunge.

8) **Der Genitiv der Abstammung:** Μιλτιάδης (ὁ) Κίμωνος. Vergl. unten unter II. am Ende.

9) **Der Genitiv des Urhebers eines Werkes:** οἱ νόμοι Σόλωνος.

10) **Der Genitiv der Affektsquelle.**

1. Bei Aussagewörtern des Lobens, Bewunderns und Beneidens und andern Ausdrücken der Gemütsstimmung steht die Ursache der Stimmung im Genitiv.

ζηλοῦν τινά τινος, φθονεῖν τινί τινος beneiden. Usw.

Anm. Häufiger wird bei den Aussagewörtern der Gemütsstimmung die Ursache der Stimmung durch den Dativ mit oder ohne ἐπί bezeichnet.

2. Bei den nicht mit *κατά* zusammengesetzten Aussagewörtern des gerichtlichen Verfahrens, sowie bei den entsprechenden Gegenstands- und Eigenschaftswörtern steht die Schuld oder das Verbrechen im Genitiv. Denn Beschuldigung und Anklage setzen den Unwillen voraus, dessen Ursache die Schuld oder das Verbrechen ist. (Vergl. Schröer, Lat. Gr., S. 99, §. 80.)

αἰτιᾶσθαι τινά τινος beschuldigen. *αἵτιός* τινος schuldig. *γραφὴ φόνου* Anklage wegen Mordes. Usw.

Ann. *ὑπάγειν* τινὰ θανάτου *capitis accusare*. *κρίνειν* θανάτου ein Todesurteil fällen.

3. Im Ausruf steht bei Empfindungswörtern und beim Rufkasmus die Ursache der Empfindung im Genitiv.

φεῦ τῆς ἀνοίας, ὥς σ' ἐποικτείρω πάλαι.

11) **Der Genitiv des Stoffes:** *τράπεζα ἀργυρίου*. *τὸ τεῖχος λίθου*, doch auch *ἐκ*, *ἀπὸ* λίθου oder λίθοις πεποιήται. Vergl. unten unter II. am Ende.

II. Der Genitiv als Woherkasmus.

12) **Der Genitiv des Ausgangspunktes einer Bewegung** steht:

1. Ohne Verhältniswort fast nur dichterisch: *βάθρων ἵστασθε*.

2. In Prosa bei vielen Verhältniswörtern: *ἀπὸ*, *πρός*, *ἐκ*, *ὑπό*, *κατά*, *παρά*, *ὑπέρ*, *περί*, *πρό*. Vergl. den Gebrauch der Verhältniswörter §. . . .

Viele mit diesen Verhältniswörtern zusammengesetzte Aussagewörter werden deshalb mit dem Genitiv verbunden: *ἐξιέναι* hinausgehen usw.

Das Verhältniswort *κατά* kann in übertragener Bedeutung heißen „in feindlicher Gesinnung gegen jemanden“ (eigentlich: jemanden von oben herab ansehend). Daher haben

einige mit *κατά* zusammengesetzte Aussagewörter, die eine nachteilige Meinung, Äußerung oder Handlung ausdrücken, die Person, gegen welche sich die feindliche Gesinnung richtet, im Genitiv bei sich.

Z. B. *καταφρονεῖν* τινος verachten. *κατηγορεῖν* τινος anklagen. Usw.

3. Bei einigen Aussagewörtern der Wahrnehmung bezeichnet der Genitiv die Person oder Sache, von der das Wahrgenommene ausgeht, dieses selbst steht dagegen im Akkusativ.

ἀκούειν τί τινος etwas von jemandem hören. Usw.

Ann. *Δέομαι* τί τινος ich erbitte etwas von jemandem.

13) **Der Genitiv der Trennung** steht bei den Aussage- und Eigenschaftswörtern, welche bedeuten: trennen, entfernt sein, sich enthalten, berauben, ermangeln, bedürfen.

ἐλευθεροῦν τινά τινος befreien. ἐλεύθερός τινος frei von. Usw.

Ann. πολλοῦ ἐδέησαν φυγεῖν sie waren weit entfernt zu fliehen. ὀλίγου ἐδέησαν φυγεῖν sie wären beinahe geflohen.

14) **Der Genitiv des verglichenen Gegenstandes** steht:

1. Bei Aussagewörtern des Unterscheidens, Übertreffens, Nachstehens und entsprechenden Eigenschaftswörtern.

διαφέρειν τινός verschieden sein von, sich auszeichnen vor. διάφορός τινος verschieden von. Usw.

2. Bei Komparativen statt ἤ mit dem Nominativ oder Akkusativ, seltener mit dem Dativ. Z. B. usw.

Ann. Der Genitiv des Urhebers, der Abstammung und des Stoffes, auch wohl der der Affektsquelle ist bei Aussagewörtern ursprünglich Woherkasus. Vergl. unter I, Abt. e.

III. Der freie Genitiv.

Der freie Genitiv schließt sich nicht an einen einzelnen Satzteil an, sondern an einen ganzen Satz und enthält bald eine Erweiterung der Zeit, bald des Grundes, der Bedingung usw., entsprechend dem freien Ablativ des Lateinischen. Vergl. den Gebrauch des Partizips §. ...

§. ... Gebrauch des Dativs.

Die Haupteinteilung für den Gebrauch dieses Kasus habe ich bereits S. 33 gegeben. Da die Einzelheiten sich verhältnismäßig leicht darin einordnen lassen, begnüge ich mich mit kurzer Angabe dessen, was ich unter die drei Hauptgruppen des Dativs rechnen würde. Mit der Dativergänzung würde ich alles zu einem Teile verbinden, was zum Dativ der beteiligten Person gehört: den Dativ der thätigen Person beim Passiv, den Dativ des geförderten oder geschädigten Gegenstandes, den Dativ des gemüthlichen Anteils, den sogen. *Dativus relationis* und den Dativ des Besitzers. Zu der zweiten Abteilung, dem Dativ als Womitkasus, gehört der Dativ der Gemeinschaft und der des Mittels, als Weiterentwicklung aus jenem auch der Dativ des begleitenden Umstandes, der Art und Weise. Endlich der Dativ als Wokasus umfaßt den Dativ des Ortes und der Zeit. Wohin der Dativ der Veranlassung bei den Wörtern sich freuen und ähnlichen gehört, ob zum Wo- oder zum Womitkasus, ist nach Delbrück, Abl., Lok., Instr., S. 38 und Grundl. d. griech. Syntax, S. 57 nicht völlig sicher zu entscheiden. Die Vertretung durch ἐπί mit Dativ scheint eher für den Wokasus zu sprechen, so daß wir χαίρειν ἐπί τινι oder τινί übersetzen müßten: sich an etwas freuen. Auch der Dativ des Beweggrundes braucht nicht notwendig Womitkasus zu sein; er könnte auch gedacht sein wie z. B. unser deutsches: in seiner Angst konnte er keinen festen Entschluß fassen.

Dies sind die Beiträge, welche ich für jetzt zu einer Parallel-Grammatik zu geben imstande bin. Sie sind leider nur allzu gering; wenn sie aber dazu beitrügen, auch andere auf die Frage aufmerksam zu machen und zur weiteren Bearbeitung derselben anzuregen, so würde ich mich doch freuen, sie nicht zurückgehalten zu haben. Es gilt hier wie überall, die Schwierigkeiten, welche unsere Zeit dem höheren Schulunterricht schafft, nicht zu umgehen, sondern zu überwinden. Wenn also, wie Körting sagt, der heutige Stand unserer Gesamtkultur uns zwingt, vier fremde Sprachen nebeneinander auf dem Gymnasium zu lehren, so müssen wir diese Thatsache hinnehmen und die darin liegenden pädagogischen Gefahren und Schwierigkeiten bekämpfen oder — wenn möglich — in Mittel zur Förderung und Vertiefung unserer höheren Allgemeinbildung zu verwandeln streben. Auf dem Gebiete des Grammatikunterrichts wäre das letztere gelungen, wenn der Gedanke einer vergleichenden Behandlung der Schulsprachen verwirklicht wäre. Möge er immer mehr an Boden gewinnen! Möge der Deutsche Einheits-schulverein auch diese Seite der Reform unserer höheren Schulen ins Auge fassen und sich in der ernsten Arbeit daran als ein echter Reformverein erweisen!

Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover.

Backhaus, J. C. N. (Schulinspektor). **Vorschule der englischen Sprache.**

Unter besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Umgangssprache. Zweite vermehrte Auflage. VIII u. 218 S. 2 M., geb. 2 M. 40 S.

Bleske, Dr. F., **Elementarbuch der lateinischen Sprache.** Formen-

lehre, Übungsbuch und Vocabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von Dr. Albert Müller (Direktor des Gymnasiums in Flensburg). 8. Aufl. VII u. 180 S. gr. 8°. 1 M. 80 S., geb. 2 M. 20 S.

Ebener, G., **Grundzüge der französischen Aussprache.** Für den Schul-

und Privatunterricht. 53 S. gr. 8°. 60 S.

Jütting, Dr. W. (Seminarlehrer a. D.). **Die deutsche Sprache.** Für

den Schulgebrauch methodisch behandelt. X u. 249 S. gr. 8°. kart. 1 M. 40 S.

Ohlert, A. (Oberlehrer). **Die Lehre vom französischen Verb.** Ein

Hilfsbuch für die systematische Behandlung der Verbalflexion auf der Mittelstufe. 46 S. gr. 8°. 50 S., kart. 70 S.

Ohlert, A. (Oberlehrer). **Die Behandlung der Verbalflexion im**

französischen Unterricht. Eine Begleitschrift zur „Lehre vom französischen Verb“. 31 S. gr. 8°. 60 S.

Pünjer, J. (Hauptlehrer). **Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache.**

VIII u. 311 S. Lex. = 8°. 2 M. 40 S., geb. 2 M. 80 S.

Pünjer, J. (Hauptlehrer). **Der erste Unterricht in der französischen**

Sprache. Für höhere Mädchenschulen, Mittelschulen, verwandte Anstalten und ähnliche Stufen bearbeitet. IV u. 80 S. Lex. = 8°. 60 S.

Pünjer, J. und F. J. Hodgkinson, **Lehr- und Lesebuch der englischen**

Sprache. Im Druck.

Theilkuhl, M. (Gymnasial-Rektor). **Elementarbuch der englischen Sprache**

mit Anlehnung an The Settlers of Marryat. Dritte, verbesserte Auflage. 240 S. gr. 8°. 1 M. 80 S., geb. 2 M. 20 S.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in Hannover.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Erstes Heft:

Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. **Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.**

Dr. Lothar Meyer, Professor der Chemie an der Universität Tübingen. **Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule.**

F. Hornemann, Ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule.** Nebst einer Einleitung über die **Ziele des Deutschen Einheitsschulvereins** und einer Bibliographie der Einheitsschule von F. Hornemann.
Preis 2 Mark.

Zweites Heft:

F. Hornemann, Ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Zukunft unserer höheren Schulen.** Preis 2 Mark.

Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten.

Von

F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Erstes Heft 1 Mark 60 Pf. Zweites Heft 1 Mark.

Neuphilologisches Centralblatt.

Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland.

Unter Mitwirkung von

Oberl. Dr. Ahn-Lauterberg, Prof. Dr. Bierbaum-Karlsruhe, Prof. Dr. Breymann-München, Oberl. Dr. Dickmann-Berlin, Oberl. Ey-Hannover, Prof. Dr. Fels-Hamburg, Prof. Dr. van Hamel-Groningen, Gymnasiall. Hauschild-Frankfurt a. M., Prof. Hegener-Brüssel, Dr. Heiligbrodt-Hannover, Gymnasiall. Hornemann-Hannover, Dir. Dr. Kortegarn-Frankfurt a. M., Dr. Kühn-Wiesbaden, Dr. Mühlefeld-Münden, Oberl. Ohlert-Königsberg i. Pr., Dr. Proescholdt-Homburg v. d. H., Dr. Reimann-Danzig, Prof. Dr. Sachs-Brandenburg, Oberschulrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe, Prof. Dr. Scheffler-Dresden, Prof. Dr. Stengel-Marburg, Oberl. Dr. Tendering-Barmen, Prof. Dr. Trautmann-Bonn, Prof. Dr. Vietor-Marburg, Gymnasiall. Walter-Wiesbaden, R. Wienandt-Danzig, Prof. Dr. Wülker-Leipzig,

herausgegeben von Dr. **W. Kasten.**

Monatlich eine Nummer. Preis halbjährlich 3 Mark.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in Hannover.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Erstes Heft:

Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. **Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.**

Dr. Lothar Meyer, Professor der Chemie an der Universität Tübingen. **Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule.**

F. Hornemann, Ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule.** Nebst einer Einleitung über die **Ziele des Deutschen Einheitsschulvereins** und einer Bibliographie der Einheitsschule von F. Hornemann.
Preis 2 Mark.

Zweites Heft:

F. Hornemann, Ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Zukunft unserer höheren Schulen.** Preis 2 Mark.

Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten.

Von

F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Erstes Heft 1 Mark 60 Pf. Zweites Heft 1 Mark.

Neuphilologisches Centralblatt.

Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland.

Unter Mitwirkung von

Oberl. Dr. Ahn-Lauterberg, Prof. Dr. Bierbaum-Karlsruhe, Prof. Dr. Breymann-München, Oberl. Dr. Dickmann-Berlin, Oberl. Ey-Hannover, Prof. Dr. Fels-Hamburg, Prof. Dr. van Hamel-Groningen, Gymnasiall. Hauschild-Frankfurt a. M., Prof. Hegener-Brüssel, Dr. Heiligbrodt-Hannover, Gymnasiall. Hornemann-Hannover, Dir. Dr. Kortegarn-Frankfurt a. M., Dr. Kühn-Wiesbaden, Dr. Mühlefeld-Münden, Oberl. Ohlert-Königsberg i. Pr., Dr. Proescholdt-Homburg v. d. H., Dr. Reimann-Danzig, Prof. Dr. Sachs-Brandenburg, Oberschulrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe, Prof. Dr. Scheffler-Dresden, Prof. Dr. Stengel-Marburg, Oberl. Dr. Tendering-Barmen, Prof. Dr. Trautmann-Bonn, Prof. Dr. Vietor-Marburg, Gymnasiall. Walter-Wiesbaden, R. Wienandt-Danzig, Prof. Dr. Wülker-Leipzig,

herausgegeben von Dr. **W. Kasten.**

Monatlich eine Nummer. Preis halbjährlich 3 Mark.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Hornemann, Ferdinand

Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen (
Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch)

Hannover 1888

Paed.th. 5203-1/3

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11900671-9